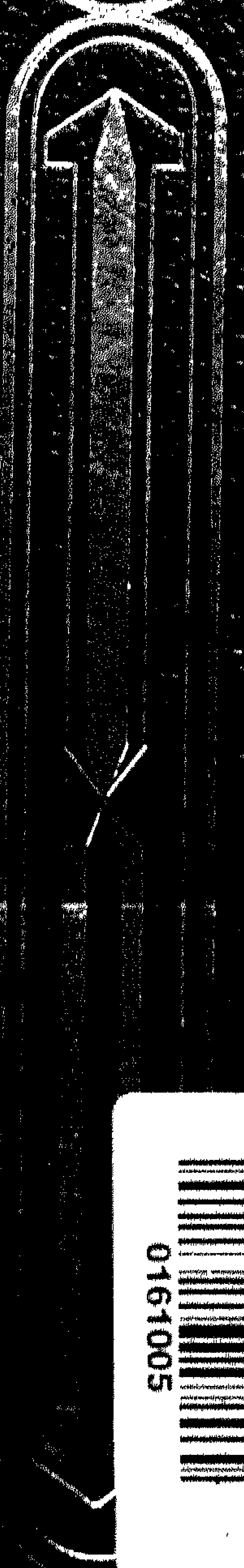


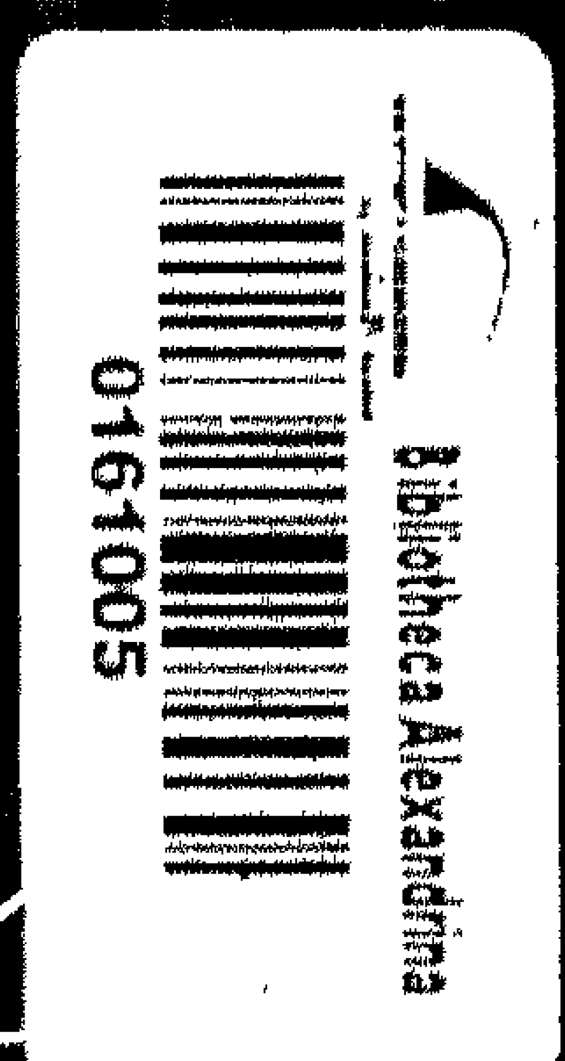
سلسلة التربية الحديثة ١٧

تطوير المنهج

مع استراتيجيات تدريسه ومواده التربوية المساعدة



الدكتور
محمد زياد حمدان



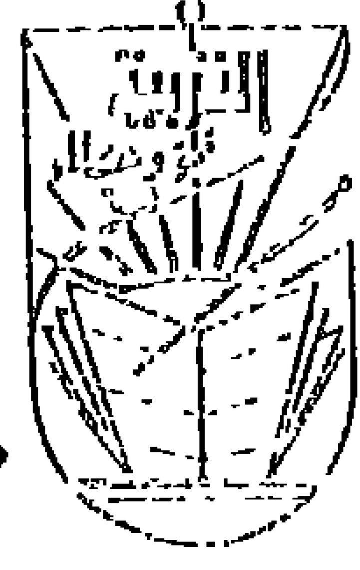
دار التربية الحديثة

تطوير المنهج

مع استراتيجيات تدريسه ومواده التربوية المساعدة

سلسلة التربية الحديثة

١٧



تطوير المنهج

مع استراتيجيات تدريسه ومواده التربوية المساعدة

الدكتور
محمد زياد حمدان
دكتوراه فلسفة في تخطيط المناهج والتدريس وعلم النفس التربوي

صمم الرسوم وطورها
الدكتور محمد زياد حمدان

الناشر
دار التربية الحديثة
تلكس ٢١١٥٩ - الأردن
ص.ب ٨١٥٣٦٥ - جبل عمان

Modern Education Series

Book No. 17

17 0090

DEVELOPING THE CURRICUIUM: With Its Instructional Strategies and Support Educational Materials.

الناشر

دار التربية الحديثة

تلكس ٢١١٥٩ - الأردن

ص.ب ٨١٥٣٦٥ - جبل عمان

سلسلة التربية الحديثة

سلسلة التربية الحديثة هي موسوعة تتكون من كتب متخصصة مستقلة يقوم بإعدادها الدكتور محمد زياد حمدان، وتبحث أحدث المواضيع التي تهم التربية العربية، وتساهم في نمائها ورفع انتاجيتها الوطنية، وتسريع تقدمها العالمي، عوداً بها لدورها القيادي أيام الراشدين والأمويين والعباسيين والأندلسيين. تَمّ من سلسلة التربية الحديثة حتى الآن الكتب التالية:

١ ـ تقييم التعلم ـ اسسه وتطبيقاته. نشر دار العلم للملايين، بيروت.
٢ ـ الوسائل التعليمية ـ مبادؤها وتطبيقاتها. نشر مؤسسة الرسالة، بيروت.
٣ ـ تأسيس مراكز الوسائل التعليمية. نشر مؤسسة الرسالة، بيروت.
٤ ـ التدريس الحديث ـ أصوله وتطبيقاته ـ نشر مؤسسة دار الكتب، الكويت.
٥ ـ تحضير التدريس الصفي ـ أنواعه وعملياته. نشر مؤسسة دار الكتب، الكويت.
٦ ـ التعلم الصفي ـ تحفيزه وإدارته وقياسه. نشر مؤسسة تهامة، جدة.
٧ ـ المحاضرة الحديثة ـ مبادؤها وتطبيقاتها التعليمية. نشر دار الرياض، الرياض.
٨ ـ تعديل السلوك الصفي ـ مرشد علمي وتطبيقي للمعلم. توزيع الشركة المتحدة، بيروت.
٩ ـ التربية العملية الميدانية ـ مفاهيمها وكفاياتها وممارساتها. توزيع الشركة المتحدة، بيروت.
١٠ ـ التربية العملية الميدانية ـ مرشد وكتاب عمل للمتدرب. توزيع الشركة

المتحدة، بيروت.

١١ ـ المنهج ـ أصوله وأنواعه ومكوناته. توزيع دار الرياض، الرياض.

١٢ ـ تخطيط المنهج ـ كتاب للدارسين والمشتغلين بالصناعة المنهجية. نشر الدار العربية للكتاب، تونس.

١٣ ـ أدوات ملاحظة التدريس ـ مفاهيمها واستعمالاتها في تحسين التربية المدرسية. نشر الدار السعودية، جدة.

١٤ ـ قياس كفاية التدريس ـ طرقه ووسائلة الحديثة. نشر الدار السعودية، جدة.

١٥ ـ تقييم وتوجيه التدريس ـ كتاب للمعلمين والمشرفين التربويين. نشر الدار السعودية، جدة.

١٦ ـ أساليب التدريس ـ أنواعها ومكوناتها وكيفيات قياسها. نشر دار الرياض، الرياض.

١٧ ـ تطوير المنهج، مع استراتيجيات تدريسه ومواده التربوية المساعدة.

١٨ ـ تنفيذ المنهج ـ كتاب المختصين والإداريين التربويين.

١٩ ـ خرائط أساليب التعلم ـ تخطيطها واستخدامها في ترشيد التربية المدرسية.

٢٠ ـ ترشيد التدريس ـ باستراتيجيات علمية وإجراءات تربوية حديثة.

٢١ ـ طرق منهجية للتدريس الحديث ـ أنواعها واستخداماتها في التربية الصفية.

٢٢ ـ طرق سائلة للتدريس الحديث ـ الحوار والأسئلة الصفية.

MODERN EDUCATION SERIES
BY
MOHAMED ZIAD HAMDAN (Ph.D.)

Current Volumes in the series:

1 - The Evaluation of Learning: Princiles and Application. Beirut: dar El - Ilm Lil Malayen, 1980, 639 pp.
2 - Educational Media: principles and Practices. Beirut: Al - Risalah Est., 1981, 492 pp.
3 - Establishing Media Centers in Schools and Educational Regions. Beirut: Al - Risalah Est., 1981, 259 pp.
4 - Modern Instruction: Ori gins and Practices. Kuwait: The Books House Est., 1982, 160 pp.
5 - The Preparation of Classroom Instruction: Types and Processes— Kuwait: The Books House Est., 1982, 271 pp.
6 - Classroom Learning: Motivation, Management and Measurement. Jeddah: Tihama, 1983, 316 pp.
7 - The Modern Lecture: Educational Principles and Practices. Riyadh: Riyadh Publishing House, (in press).
8 - Classroom Behavior Modefication: A Scientific and Practical Guide For the Teacher. Beirut: United Distributing Co., 1982, 383 pp.
9 - Student Teaching: Concepts, Competencies and Practices. Beirut: United Distributing Co., 1982, 528, pp.
10 - Student Teaching: A Guide - Workbook for the Student Teacher. Beirut: United Distributing Co., 1982, 396 pp.
11 - Curriculum: Foundations, Types and Components. Riyadh: Riyadh Publishing House, 1982, 492 pp.
12 - Planning the Curriculum: A book For Students and Workers of Curricular Making— Tunis: Dar Arabiya Lil Kitab, (in press).
13 - Observational Instruments of Instruction: Concepts and Uses In Improving School Education. Jeddah: A'Dar A'Saudia, 1984, 299 pp.
14 - Measuring the Adequecy of Instruction: Moderm Methods and Techniques. Jeddah: A'Dar A'Saudia, 1984, 299 pp.
15 - Evaluating and Guiding Instruction: A book Foor Teachers and Educational Supervisors. Jeddah: A'Dar A'Saudia, 1984, 332 pp.

16 - Instructional Styles: Types, Components and Measurement Techniques. Riyadh: Riyadh Pulishing House, (in press).
17 - Developing the Curriculum, With its Instructional Strategies and Support Eduvational Materials.
18 - Curriculum Implementation: A Book for Educational Specialists and Administrators.
19 - Maps of Learning Styles: Planning and Uses in Rationlizing School Education.
20 - Rationalizing Instruction : With Scientific Strategies and Modern Educational Procedures.
21 - Curricular Methods of Modern Instruction:Types and Uses in Classroon Education.
22 - Questioning Methods of Modern Instruction: The Dialogue and Classroom Questions.

المقـــدمة

بالرغم من الكتابات القليلة المتوفرة بخصوص تطوير المنهج، ألاّ أن مجملها يعالج الموضوع من وجهة نظرية بحتة، دون اقتراح اسلوب علمي اجرائي يمكن إتباعه للحصول في النهاية على منهج صالح تماماً للبيئات المدرسية المعنية.

ولم تنحصر هذه الظاهرة على بيئاتنا التربوية المحلية بل لوحظ انتشارها عالمياً، حيث يبدو التطوير العلمي للمنهج - مع أهميته البالغة للتربية المدرسية - من أندر المجالات المنهجية المتخصّصة تناولاً من المربين حتى الآن. وعليه، فإن هذا الكتاب هو محالة علمية للمساهمة في:

أولاً: الحدّ من الأساليب الفردية الشخصية المتّبعة عادة في تطوير مناهجنا الدراسية.

ثانياً: تسريع تقدّم تطوير المنهج، واغنائه كعلم تطبيقي، ووسيلة اجرائية واعية لتوفير ما تستلزمه التربية الرسمية من برامج واستراتيجيات تدريس ومواد وخدمات تربوية مساعدة.

ويقع الكتاب في ثلاثة أقسام، يضم الأول منها أربع وحدات تتناول العمليات التحضيرية المختلفة لتطوير المنهج، حيث يتوفر للمختصين لدى الإنتهاء منها مناخ تربوي بناء لصناعة عناصره الرئيسية في وحدات القسم الثاني: الأغراض/ الأهداف، والمعارف واستراتيجيات التعلّم والتقييم.

وعند الحصول على وثيقة المنهج كنتيجة مباشرة لعمليات القسم الثاني، ينتقل المختصون إلى تطوير استراتيجيات التدريس المناسبة له، وما يتطلبه من مواد

وخدمات وكتب تربوية مساعدة لتنفيذه في التربية المدرسية (في الوحدة التاسعة والعاشرة والحادية عشر من القسم الثالث). أما الوحدة الثانية عشر الأخيرة، فهي استخدام فعلي للمباديء والعمليات والخطوات التي تبنّاها هذا الكتاب، لإعطاء صورة واقعية متكاملة لما يبدو عليه تطوير المنهج من الناحية العملية التطبيقية.

والأمل في أن يحقق الكتاب الأغراض التي وضع من أجلها، فيساهم علمياً وتطبيقياً في تحسين تربيتنا المحلية، وتمكينها بالتالي من تخطي صعوباتها المرحلية والتحقيق الناجح لأهدافها الوطنية المنشودة.

والله دائماً واجيالنا وتقدمنا التربوي من وراء الجهد والقصد، والله الكامل المعين. . . والسلام.

محمد زياد حمدان
١٩٨٣/٥/٢٩

محتويات الكتاب العامة

أشكال الكتاب

* نفذ الأستاذ احمد عزمي الخطاط بجامعة الملك سعود فرع أبها، بمهارة عالية مشكورة، أشكال رقم: ١ ـ ١، ١ ـ٢، ٢ ـ ١، ٧ ـ ٢، ٨ ـ ١، ٩ ـ ١، ٩ ـ ٢.

جداول الكتاب

القسم الأول

التحضير لتطوير المنهج

الوحدة الأولى

الإعداد والتنظيم لتطوير المنهج

الوحدة الثانية

تخصيص غايات المنهج وأنواع معرفته وميادينه السلوكية العامة

الوحدة الثالثة

تخصيص التضمينات التطويرية لنظريات وتصاميم المنهج

الوحدة الرابعة

تبنّي النموذج والاجراء التطويريين المناسبين لصناعة المنهج

الوحـــدة الأولى

الإعــداد والتنظيم لتطوير المنهج

أ ـ متطلبات أساسية للقيام بعمليات الوحدة.

ب ـ مصطلحات الوحدة.

جـ ـ خطوات تنفيذ الوحدة.

١ ـ تأسيس مجلس دائم لتطوير المنهج.

* حقائق واقتراحات خاصة: قائمة موجزة بأهم المسؤوليات التي يقوم بها مجلس تطوير المجلس.

٢ ـ تحديد مسؤوليات التطوير المنهجي.

* حقائق واقتراحات خاصة: فوائد عامة للإعداد والتنظيم لتطوير المنهج.

تشكيل فرق فرعية متخصصّة لتطوير المنهج.

مهمة ١ : اختيار الأفراد المؤهلين لأعمال التطوير.

* حقائق واقتراحات خاصة: أفراد يتوجب عدم اختيارهم لعمليات تطوير المنهج.

مهمة ٢ : تخصيص الأدوار التي سيتولاها كل فرد أو مجموعة في تطوير المنهج.

* حقائق واقتراحات خاصة: أدوار خاصة يمكن تبنيها من الأفراد وفرق تطوير المنهج.

مهمة ٣ : توزيع الأفراد المؤهلين على فرق التطوير المنهجي.

* حقائق واقتراحات خاصة: مبادىء تجب مراعاتها عند توزيع الأفراد المؤهلين على فرق التطوير المنهجي.

٤ ـ توفير القيادات المؤهلة لفرق تطوير المنهج.

مهمة ١: تحديد الأدوار/ المسؤوليات الوظيفية المتوقعة من فرق التطوير المنهجي.

مهمة ٢: تحديد مواصفات قائد فرق التطوير المنهجي.

مهمة ٣: مراجعة خلفيات وخصائص الأفراد المؤهلين لفرق التطوير المنهجي.

مهمة ٤: تحديد الفرد القائد لفرقة التطوير المنهجي.

٥ ـ توفير الخبرات الإستشارية والخدمات البشرية المساعدة لتطوير المنهج.

مهمة ١: تحديد الخبرات التطويرية التي تتطلبها صناعة المنهج.

مهمة ٢: الإتصال بالخبرات الإستشارية والخدمات المساعدة للتعرف على امكانية مشاركتها في تطوير المنهج.

مهمة ٣: دعوة الخبرات الإستشارية والخدمات المساعدة الخارجية للمشاركة في تطوير المنهج.

مهمة ٤: تنظيم الخبرات الإستشارية والخدمات المساعدة للاستفادة القصوى منها في تطوير المنهج.

* حقائق واقتراحات خاصة: ارشادات عامة للتعاون والعمل مع الخبرات الإستشارية والخدمات المساعدة لتطوير المنهج.

٦ ـ التغلب على المقيدات/ المعيقات التي تعترض تطوير المنهج.

٧ ـ توفير المناخ البناء لتطوير المنهج.

٨ ـ توفير سياسة إدارية لتوجيه تطوير المنهج.

٩ ـ توفير المستلزمات المادية لتطوير المنهج.

مهمة ١: تحديد ما يحتاجهُ تطوير المنهج من مستلزمات مادية.

مهمة ٢ : تحديد ما هو متوفر من المستلزمات المادية.

مهمة ٣: توفير الفرق بين حاجة تطوير المنهج من مستلزمات مادية وما هو متوفر منها في الواقع.

١٠ ـ تنظيم الوقت وجدوله اجتماعات ومسؤوليات تطوير المنهج.

مهمة ١ : تحديد المدة الكلية المتوفرة لتطوير المنهج.

مهمة ٢ : تحديد المسؤوليات التي يتطلبها تطوير المنهج.

مهمة ٣ : مفاضلة المسؤوليات وترتيبها حسب أهميتها ومتطلبات تنفيذها لتطوير المنهج.

مهمة ٤ : توزيع الوقت المتوفر على مسؤوليات تطوير المنهج.

مهمة ٥: اعداد وتنظيم الإجتماعات الخاصة بمسؤوليات تطوير المنهج.

١١ ـ تعريف المشتركين بأهداف ومسؤوليات التطوير المتوقعة منهم أفراد وجماعات.

١٢ ـ تعريف المشتركين بمعايير ووسائل التغذية الراجعة التي ستستخدم في التحققّ من كفاية مسؤوليات تطوير المنهج.

الوحــدة الأولى

الإعــداد والتنظيم لتطوير المنهج

أ ـ متطلبات أساسية للقيام بعمليات الوحدة:

تتلخص أهم المتطلبات الأساسية التي يجب توفرها لعمال المنهج حتى يمكنهم القيام بعمليات الوحدة بما يلي:

١ ـ أن تكون هناك حاجة تربوية واضحة لتطوير منهج جديد تتبين هذه من جراء عمليات تخطيط المنهج، أو بطلب رسمي من الجهات المختصة بذلك.

٢ ـ أن يتوفر تعميد رسمي من الجهات المعنية بضرورة البدء بتطوير منهج جديد، مرفقاً بتوجيه خطي لمباشرة الأعداد والتنظيم لذلك.

٣ ـ أن يتوفر دعم فعلي متواصل من الجهات الرسمية المعنية لعمال تطوير المنهج، دون الإكتفاء بالرسميات والمكاتبات الشكلية التي لا تتعدى في بعض الأحيان كونها حبراً على ورق.

٤ ـ أن يتوفر فريق قادر ومختص بأعمال الإعداد والتنظيم، مكون في الغالب من مطور المنهج ومختص في التنظيم والإدارة وآخر بالتسهيلات التربوية وثالث بالمواد والتجهيزات، وخامس بالمستلزمات المادية الضرورية لأعمال التطوير مع إداري رسمي مركزي.

ب ـ مصطلحات الوحدة:

١ـ المنهج: **The Curriculum**: هو وثيقة تربوية مكتوبة تجسدّ مجمل المعارف والخبرات التي سيتعلمها التلاميذ بتخطيط المدرسة وتحت اشرافها. ويتكون

المنهج بمفهومه المتكامل من عناصر أربعة رئيسية هي: الأهداف التربوية والمعرفة الأكاديمية/ الدراسية وأنشطة التعلم ثم التقييم.

٢ - تطوير المنهج **Curriculum Development**: هو عملية ترجمة المواصفات التخطيطية المقترحة للأهداف والمعرفة والأنشطة المنهجية إلى واقع محسوس متمثل بوثيقة تربوية مكتوبة نسميها المنهج.

٣ - الإعداد والتنظيم لتطوير المنهج: هي عملية تمهيدية مركبة يقوم خلالها المختصون بتحضير كافة العوامل البيئية البشرية والمادية والنفسية والإدارية والتربوية والزمنية والإقتصادية والثقافية الإجتماعية، وتجنيدها للحصول على تطوير هادف للمنهج. تجسدّ خطوات هذه الوحدة مجمل ما يقوم به المختصون في هذا المجال.

٤ - مجلس تطوير المنهج **Curriculun Development Coumcil**: هو هيئة رسمية عليا تتكون من عدد مختار من الرسميين والمختصيين والخبراء المؤهلين علماً وميولاً وخبرة لعمليات تطوير المنهج. أن أهم المسؤوليات التي يتولى المجلس القيام بها هي: وضع خطة عملية منتظمة لتطوير المنهج، واقتراح المبادىء والسياسات الإجرائية لذلك ثم الإشراف المتواصل على عمليات وانجازات التطوير المنهجي.

٥ - فرق تطوير المنهج **Curriculum Developmet Teams**: هي مجموعات متخصصة من الأفراد المؤهلين للقيام بمسؤوليات محددة خاصة بتطوير المنهج، كفريق الإعداد والتنظيم لتطوير المنهج، وفريق تطوير اغرض وأهداف المنهج، وفريق اختيار المعرفة المنهجية، وفريقي اختيار/ تطوير استراتيجيات التعلّم والتقييم، وفريق تطوير استراتيجيات التدريس، وفريق توفير المواد والوسائل والخدمات المساعدة المنهجية وفريق نساخ/ كُتّاب وثيقة المنهج . . .

٦ - مقيدات/ معيقات تطوير المنهج **Curriculum Development Constraints**: هي مجمل العوامل البشرية والمادية والنفسية والثقافية والإقتصادية والتربوية التي قد تعترض عمليات التطوير المنهجي وتعيقها كلياً أو جزئياً. أن التغلّب

على هذه المقيدات والعمل على إزالتها يُجسّد مهمّة حاسمة يقوم بها المختصون خلال هذه المرحلة التمهيدية من تطوير المنهج.

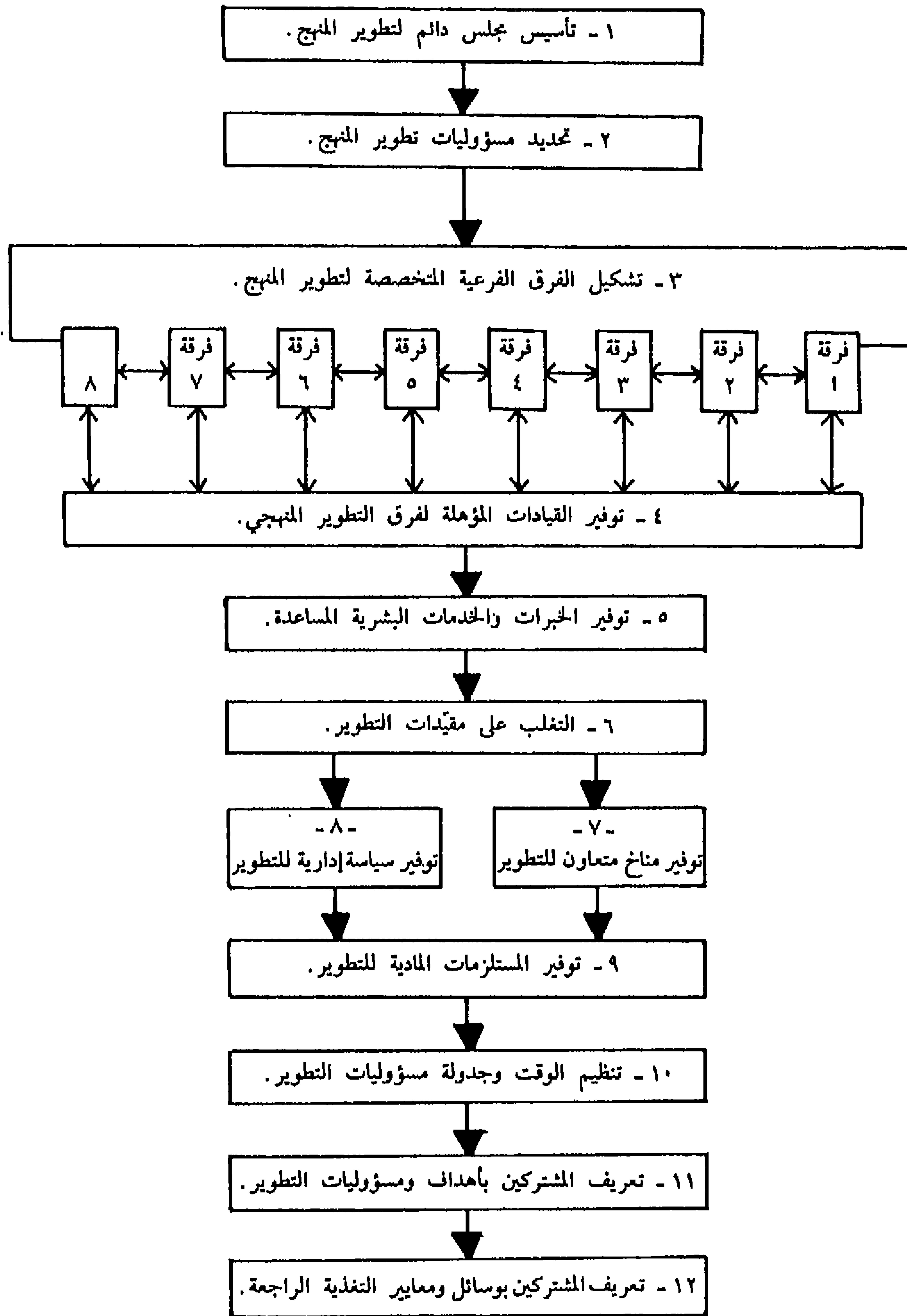
جـ ـ خطوات تنفيذ الوحدة:

يقوم المختصون خلال الإعداد والتنظيم لتطوير المنهج باثنتي عشر خطوة نجملها بالرسم والتوضيح كما يلي:

الخطوة الأولى: تأسيس مجلس دائم لتطوير المنهج

إن مجلس تطوير المنهج هو هيئة رسمية استشارية عليا تأخذ على عاتقها تخطيط وتوجيه عمليات التطوير المنهجي والتحقق المستمر من كفاياتها الإنتاجية. إن أهم الأفراد الذين يشكلون في العادة المجلس هم:

١ ـ مختص تصوير المنهج ـ رئيساً.
٢ ـ مختص التخطيط المنهجي ـ عضواً وناصحاً ومراقباً لسير عمليات التطوير واستجابتها لما تنصّ عليه خطة المنهج.
٣ ـ مختص الأصول التربوية للمنهج ـ عضواً.
٤ ـ مختص في التسهيلات والتجهيزات التربوية ـ عضواً.
٥ ـ مختص أكاديمي بموضوع المنهج ـ عضواً.
٦ ـ مختص في علم النفس/ علم النفس التربوي ـ عضواً.
٧ ـ مختص في التدريس ـ عضواً.
٨ ـ مختص في اللغة والكتابة ـ عضواً.
٩ ـ مختص في المواد والوسائل والخدمات المساعدة ـ عضواً.
١٠ ـ مسؤول رسمي يمثل الإدارة المركزية التي تمتلك المنهج ـ عضواً.
١١ ـ معلم أو أكثر ممن سيدرسون المنهج ـ عضواً.
١٢ ـ تلميذ أو أكثر ممن سيتعلمون المنهج ـ عضواً.
١٣ ـ مدير مدرسة أو أكثر مما سيديرون المنهج في مدارسهم ـ عضواً.
١٤ ـ محاسب عضواً.



شكل ١ ـ ١: رسم توضيحي لخطوات الإعداد والتنظيم لتطوير المنهج.

١٥ ـ مختص/ خبير في العلاقات الإنسانية ـ عضواً.
١٦ ـ مختص/ خبير في الإدارة والتنسيق والتنظيم ـ عضواً.
١٧ ـ عدد من عمال السكرتاريا والخدمات العامة ـ مساعدون ومنفذون.

* حقائق واقتراحات خاصة: قائمة موجزة بأهم المسؤوليات التي يقوم بها مجلس تطوير المنهج.

١ ـ تشكيل الفرق الفرعية المتخصصة التي ستقوم بعمليات تطوير المنهج ومواده التربوية المساعدة ثم انتخاب القيادات المؤهلة لكل منها.
٢ ـ استدعاء وتوفير الخبرات والخدمات البشرية المحلية والخارجية الإستشارية التي تستوجبها عمليات التطوير أو تستفيد منها وتغنيها.
٣ ـ التغلب على المقيدات/ المعيقات التي قد تعترض عمليات تطوير المنهج، سواء كانت هذه مادية أو نفسية أو بشرية أو ثقافية.
٤ ـ توفير بيئة عملية بناءة لتطوير المنهج.
٥ ـ التحققّ من تجسيد المنهج للبيانات الثقافية والفلسفية والتاريخية التي تم تبنيها خلال مرحلة التخطيط.
٦ ـ التحققّ من ملائمة المنهج تسلسلاً ومحتوى ولغة للتلاميذ (والمعلمين) الذين سيقومون باستخدامه.
٧ ـ متابعة تطوير عناصر المنهج ومواده التربوية المساعدة، والتأكد من تمثلها المنطقي والعملي لبعضها البعض.
٨ ـ التحققّ من ملائمة وكفاية استراتيجيات التدريس المقترحة لعمليات تعلم وتعليم المنهج.
١٠ ـ الإطلاع على المهام التطويرية المنجزة ومراجعتها للحكم على صلاحيتها وكفايتها، ومن ثم اجازتها أو الإشارة لجهة الإختصاص بإجراء التعديلات اللازمة عليها.

الخطوة الثانية: تحديد مسؤوليات التطوير المنهجي

أن أولى المهام التي يقوم بها مجلس تطوير المنهج هي اقتراحه للميزانية العامة لصناعة وتدريس المنهج، ولنشرة تمهيدية أو أولية Curriculum Prospectus، تضم المسؤوليات المنهجية التي ستتولى انجازها أعمال التطوير فيما بعد (١).

يمكن أن تتم هذه الخطوة حسب التسلسل التالي:

١ ـ اقتراح الميزانية العامة لصناعة وتنفيذ المنهج.

٢ ـ كتابة قائمة مفصلّة بكافة المواضيع والأعمال التطويرية التي ترتبط بالمنهج الجديد (٢).

٣ ـ جمع وتبويب المواضيع والأعمال التطويرية في فئات متخصصة يسهل معها تحديد ماهيتها ومتطلباتها، ومن ثم اسناد تنفيذها للفرق المنهجية المؤهلة لذلك. قد تبدو الأعمال التي تهمّ تطوير المنهج وتدريسه مُبوّبة في الفئات التالية:

- ■ ـ الإعداد والتنظيم لتطوير المنهج.
- ■ ـ مراجعة بيانات أصول المنهج وتحديد تضميناتها لمحتواه من أهداف ومعرفة وانشطة تعلم وتقييم واستراتيجيات وتدريس.
- ■ ـ مراجعة النظريات والتصاميم المنهجية المقترحة وتحديد تضميناتها لعمليات تطوير المنهج.
- ■ ـ اختيار النموذج المناسب لتطوير المنهج وتلخيص المبادىء والإجراءات التي يتوجب اتباعها على أساسه.
- ■ ـ تطوير اغراض وأهداف المنهج.
- ■ ـ اختيار وتفصيل معرفة المنهج.
- ■ ـ اختيار/ تطوير استراتيجيات تعلم المنهج.
- ■ ـ اختيار/ تطوير استراتيجيات تقييم التعلم.
- ■ ـ تطوير استرتيجيات التدريس المنهجي.
- ■ ـ تطوير الوحدات المنهجية الخاصة بتعلم وتعليم المنهج.
- ■ ـ توفير المواد والوسائل والخدمات المساعدة للمنهج.

* إن الميزانية بالرغم من أساسيتها/ لصناعة وتدريس المنهج، هي نوع هام من الخدمات المساعدة المختصة بتمويل المنهج، وعليه ستُعالَجُ مبادؤها ومجالاتها المنهجية في الوحدة العاشرة من هذا الكتاب.

■ ـ تطوير كتاب عمل الطالب.
■ ـ تطوير كتاب المعلم.
■ ـ تطوير كتاب المرشد للمنهج.

٣ ـ كتابة الأعمال التطويرية على ورقة ستنسل وسحبها ثم توزيعها كنشرة على الأفراد والجهات المعنية. أو كتابتها على بطاقات مناسبة منفصلة ملوّنة تجسد كل منها مهمة تطويرية محددة. يمكن عرض هذه البطاقات حسب تسلسل تنفيذها على لوحة اعلانية في مكان عام (٣)، ومع هذا يتوجب الإحتفاظ بنسخة من هذه البطاقات أو النشرة في ملف الإعداد والتنظيم لتطوير المنهج.

* حقائق واقتراحات خاصة فوائد عامة للأعداد والتنظيم لتطوير المنهج: أن الفوائد العامة التي تعود على عمليات ونتائج التطوير المنهجي من جراء الإعداد والتنسيق والتنظيم المسبق لها هي كما يلي (٤):

١ ـ تعرض وتُبرزّ الحاجة لتطوير منهج جديد بوضوح للمهتمين والمختصين.
٢ ـ تساعد على توزيع مسؤوليات التطوير على الأفراد والجهات المؤهلة لكل منها.
٣ ـ تساعد على تحديد هوية مسؤوليات التطوير ـ ماهيتها وما يتوقع في كل منها، مُسهِّلاً على المختصين بالتالي ملاحظتها وعدهًا وقياسها.
٤ ـ تمنح الثقة والرغبة في المشتركين للقيام بمسؤولياتهم بجدّ واهتمام.
٥ ـ تمنح المشتركين فرصاً عملية واضحة يساهمون من خلالها بما عندهم من افكار وخبرات.
٦ ـ توُفر فرصاً غنيةً لتسهيل ولنجاح عمليات التطوير المنهجي وتحقيقها لنتائج تربوية محسوسة.
٧ ـ تجنب عمليات التطوير المنهجي التخمين والمفاجاءات التي قد تؤدي بها في حالة عدم الإعداد والتنظيم المسبق إلى طريق مسدود وفشل محقق.
٧ ـ تسمح بالإستفادة من أمكانيات البيئة المحلية المتنوعة، ومن الخطط والمواد والوسائل، والخدمات التربوية المتوفرة.
٩ ـ تُظهر قدرات ومساهمات المشتركين افراداً وجماعات، مما يساعد على تشجيعها واستغلالها وتنميتها لصالح التربية الوطنية.
١٠ ـ تُوفر الوقت. إن الإعداد والتنظيم والتنسيق المسبق تؤدي إلى البدء المباشر بمهام التطوير المطلوبة دون انفاق وقت من التخمين أو التجربة.

الخطوة الثالثة: تشكيل فرق فرعية متخصصّة لتطوير المنهج

إن ثاني المهام التي يقوم بها المجلس الدائم لتطوير المنهج هي تشكيله لفرق فرعية يختص كل منها بتطوير عنصر أو مادة منهجية مددّتها الخطوة الثانية اعلاه ـ تحديد مسؤوليات التطوير المنهجي. ويتم للمجلس انجاز هذه الخطوة الحاسمة لعمليات تطوير المنهج بتبنّيه للمهام التالية:

مهمة ١: اختيار الأفراد المؤهلين لأعمال التطوير:

يستطيع مطوروا المنهج اعتماد المعايير التالية عند اختيارهم للأفراد المؤهلين لمسؤوليات التطوير المنهجي:

١ ـ كفايتهم الخلقية والقيمية. أن الفرد المؤهل خلقاً وميولاً هو في رأينا أجدر لمسؤوليات التطوير واصلح من سواه، لأن من لا خلق له، لا علم له ولا فائدة منه.

٢ ـ كفايتهم العلمية والعملية في مجال مسؤولية التطوير المطلوبة، ويجب التنويه هنا بأن المتخصصيّة العلمية بمفردها أو الخبرة العملية البحته تعد كلاهما غير كافيتين، بل اوجد تربوياً تداخلها وتلاحمها معاً، ليتمكن الفرد بالتالي من صناعة قرارات علمية واقعية ومُنتجة.

٣ ـ صلتهم بالمنهج، وصلة الأفراد بالمنهج تكون في العادة على عدة أنواع:

- ■ ـ متعلموا المنهج كالتلاميذ.
- ■ ـ مدرسوا المنهج كالمعلمين.
- ■ ـ اداريوا المنهج كالإدارة المركزية والمدرسية.
- ■ ـ أولياء أمور التلاميذ.

٤ ـ الحاجات العملية/ العلمية لتطوير المنهج كالأكاديميين ومختصي علم النفس والتدريس وعلم الإجتماع والتاريخ والخدمات المساعدة والطبع والنشر...

٥ ـ خصائص شخصية مثل: المرونة والمثابرة والقدرة على التحمل والتعاون مع الآخرين والقدرة على التركيز والإنتباه ومتابعة الآراء والإقتراحات.

وباعتبار المعايير أعلاه، نجد أن المؤهلين للأشتراك في فرق تطوير المنهج يتمثلون في القائمة التالية:

١ ـ الإداريون المركزيون.

٢ ـ الإداريون المدرسيون.

٣ ـ المعلمون.

٤ ـ التلاميذ.

٥ ـ مستشارون وخبراء ومختصون يستجيبون في نوعهم وعددهم مع متطلبات مهمة التطوير النفسية والتربوية والفنية والأكاديمية والإجتماعية والتنفيذية والخدمات المساعدة المنهجية.

٦ ـ مختصوا التخطيط والتطوير المنهجي.

٧ ـ أولوا أمر التلاميذ والمهتمون من المجتمع الحالي.

٨ ـ فئات أخرى قد تحتاجها الحالات التطويرية الخاصة للمنهج في قطر دون الآخر.

* **حقائق واقتراحات خاصة: أفراد يتوجب عدم اختيارهم لعمليات تطوير المنهج.**

١ ـ المنتفعون الذين يتخذون من عمليات التطوير مُرتزقاً مادياً، حيث ترى هؤلاء منشغلين في العادة بعدد الأيام التي أنفقوها وبالحصول على مزيد من الساعات الإضافية، دون نتائج ما يقومون به.

٢ ـ المتزمتون بالرأي أو ذو الرأي الواحد (٥).

٣ ـ المتقلبون أو غير المستقرين عاطفياً.

٤ ـ الثرثارون الذين يقولون أي شيء دون روية أو تفكير.

٥ ـ العدائيون في ميولهم، الذين يهوون السيطرة على الغير أو إثارتهم بسبب أو بدونه (٥).

٦ ـ الخاملون البطيئون في طبيعهتم.

٧ ـ قليلوا التحمّل أو الأفراد ذو القدرة المحدودة على التركيز والمثابرة لمدة مناسبه لمتطلبات العمل الذي يقومون به.

٨ ـ المتسرعون في عاداتهم العملية، المهملون عامة.

٩ ـ المنزوون غير الإجتماعيين.

١٠ ـ المتظاهرون بالمعرفة والخبرة دون امتلاكهما الفعلي.

مهمة ٢: تخصيص الأدوار التي سيتولاها كل فرد أو مجموعة في تطوير المنهج.

بالرغم من أن أدوار التطوير تختلف باختلاف البيئات التربوية، ونوع المنهج الذي يجري تطويره، وأمكانيات الجهة الرسمية للأنفاق عليه ودعمه، ومدى توفر القوى العاملة المؤهلة، إلا أن هناك أدواراً عامة تسود في العادة عمليات التطوير المنهجي، تبدو مع أصحابها كما يلي (٦):

أ ـ أدوار فردية: يقوم خلالها الأفراد المؤهلون بمهمات فعلية تخص التطوير المنهجي مثل: دراسة الغرف الصفية للتعرف على مدى أهليتها لتنفيذ المنهج المطلوب، واقتراح الأهداف الخاصة/ السلوكية لوحدات المنهج، وتخصيص المفاهيم الأساسية التي ستحتويها وحدات المنهج، واختيار عينات أو أمثلة للمعرفة التي سيجسدها المنهج أو وحداته، وتطوير الإختبارات التي ستستخدم لتحديد معرفة التلاميذ لمحتوى المنهج ثم لتعلمهم له فيها بعد (بعد تدريس المنهج)، واقتراح أفضل الاستراتيجيات التدريسية للمنهج، ثم تحديد أنواع الأنشطة الممكنة لتعلم المنهج.

ب ـ أدوار جماعية (جماعات صغيرة): تُخصصّ هذه الأدوار في العادة لمناقشة أعمال التطوير المنهجي والإجراءات العامة المفيدة التي يمكن تبنّيها في هذا المجال، والمعايير التي تجب مراعاتها عند القيام بمهمات التطوير المختلفة من أهداف ومعرفة وأنشطة تربوية. أن المهمة الأساسية للأدوار الجماعية هي تهيئة أفراد التطوير المنهجي للمسؤوليات التطويرية التي سيقومون بها وبلورة صورة واضحة لما يتوقع من كل منهم بخصوصها. يتحصل أفراد المجموعات على هذه التهيئة النفسية والعملية للقيام بعمليات التطوير من خلال تبادلهم للآراء والخبرات الخاصة وغربلتها معا للوصول إلى خطوط تنظيمية وتنفيذية عامة ترتبط بطبيعة عملهم الفردي.

ولما كانت الأدوار الفردية تنفيذية في طبيعتها والأدوار الجماعية توجيهية وتحضيرية وتنظيمية لما سيقوم به أفراد التطوير المنهجي (أي بواسطة الأدوار

الفردية)، فإنه يتوجب من مطوّر المنهج عندئذ مزج الأدوار الفردية والجماعية معاً والمحافظة على تداخلها لتزويد عمال المنهج بما يلزم من توجيه وتبصر ومبادىء عملية مفيدة لكل منهم.

أما أنواع الافراد الذين يجسدون الأدوار الفردية/ الجماعية أعلاه، فيبدون مع موجز لمظاهر أدوارهم التطويرية كالتالي (٧):

١ ـ مختص التطوير المنهجي:

■ ـ توجيه عملية التطوير المنهجي من أولها وحتى نهايتها.
■ ـ مشاركة أفراد وفرق التطوير فيما يقومون به من مسؤوليات كلما دعت الحاجة لذلك.
■ ـ الإشراف على تطوير المواد المنهجية المساعدة مثل: كتاب عمل الطالب ومرشد المعلم والمرشد للمنهج.
■ ـ المساعدة في عملية تجريب عينات من وحدات المنهج للتحقق من صلاحيته العامة وفعاليته في تعلم التلاميذ.
■ ـ المحافظة على تناغم عناصر المنهج وتمثيلها لبعضها البعض.
■ ـ تأمين أو تسمية المستشارين أو الخبراء الذين تحتاجهم عمليات تطوير المنهج.
■ ـ توفير فرص وأدوار بناءة للمهتمين من المجتمع المحلي وتنسيقها للمساهمة في عمليات تطوير المنهج.
■ ـ تزويد الجهات الرسمية المعنية بتقارير دورية حول تقدم عمليات تطوير المنهج.
■ ـ المساعدة في حل المشكلات أو الصعوبات التطويرية التي قد تعترض صناعة المنهج.

٢ ـ الإداري الرسمي / إداري تطوير المنهج:

■ ـ تنظيم الجداول الزمنية لعمليات تطوير المنهج.

- ■ ـ توفير وإعداد التسهيلات اللازمة لإستضافة أعمال تطوير المنهج.
- ■ ـ توفير العاملين والفنيين التي تتطلبها عمليات تطوير المنهج.
- ■ ـ المساعدة في توزيع المسؤوليات الإدارية الخاصة بتطوير المنهج.
- ■ ـ توفير الآلات والمعدات والمستلزمات المادية لتطوير المنهج.
- ■ ـ توفير النفقات المالية الضرورية لتنفيذ عمليات تطوير المنهج.
- ■ ـ إجراء الإتصالات التي تستلزمها عمليات التطوير مع الجهات الرسمية المدرسية والتعليمية المركزية والجهات الإجتماعية المختصة الآخرى.
- ■ ـ توجيه الدعوات الرسمية أو خطابات التكليف لعمال وخبراء تطوير المنهج.

٣ ـ الخبراء والمستشارون:

- ■ ـ المساهمة في عمليات تطوير المنهج كلما يطلب منهم ذلك.
- ■ ـ المساهمة بالمعلومات والخبرات التطويرية عندما تدعو الحاجة لذلك.
- ■ ـ توجيه وتشجيع الإستفادة من القدرات الفردية لفرق تطوير المنهج.
- ■ ـ المساهمة في التغلب على الصعوبات التي قد تواجه تطوير المنهج حسب مجال الخبير أو المستشار.
- ■ ـ اقتراح المصادر والمراجع المفيدة لعمليات تطوير المنهج.
- ■ ـ مساعدة فرق تطوير المنهج في التركيز على المهام المطلوبة وتوجيه نقاشها لذلك.

٤ ـ المعلمون:

تفيد معرفة المعلمين للتلاميذ الذين يدرسون لهم في القيام بما يلي:

- ■ ـ تحديد أهداف التعلم أو الأهداف السلوكية للمنهج والتي يمكن تحقيقها لدى التلاميذ.
- ■ ـ المساهمة مع الأكاديميين في تقرير وتدريج المعارف المنهجية.
- ■ ـ المساهمة مع علماء التدريس في اختيار الإستراتيجيات التعليمية المناسبة.
- ■ ـ المساعدة في اختيار الوسائل التعليمية المناسبة للتربية المنهجية.
- ■ ـ المساعدة في اختيار انشطة وخبرات التعلم.

■ ـ المساعدة في إقتراح التسهيلات التربوية المناسبة للتربية المنهجية من غرف وقاعات ومعامل وساحات. . . .

٥ ـ مدراء المدارس:

■ ـ اقتراح الإجراءات الإدارية والتنظيمية المناسبة لتنفيذ المنهج في مدارسهم.
■ ـ تزويد فرق التطوير بمواصفات البيئة المدرسية المتوفرة لتطبيق المنهج للإستفادة منها في اختيار وتطوير الأنشطة التربوية المختلفة الخاصة بتعلم وتعليم المنهج.
■ ـ مشاركة عمال المنهج الآخرين في مراجعة وغربلة الأهداف التربوية للمنهج وإبداء النصح اللازم بخصوص قابليتها التطبيقية للواقع المدرسي الذي يعيشونه.
■ ـ مراجعة أنواع الأنشطة التربوية والوسائل والمواد التعليمية المقترحة وتوجيه ملاءمتها تربوياً وإدارياً لتنفيذ المنهج في مدارسهم.

٦ ـ التلاميذ:

■ ـ إبداء الرأي بخصوص مناسبة أنشطة وخبرات التعلم لأقرانهم الذين سيتعلمون المنهج فيما بعد.
■ ـ المساهمة في تحديد العلاقات الإجتماعية والتربوية التي يجب توفرها بين المعلمين والتلاميذ أثناء تعلم وتعليم المنهج.
■ ـ المساهمة في تحديد الأساليب التعليمية التي تستجيب لطبيعة التلاميذ وكيفيات إدراكهم.
■ ـ المساهمة في تحديد التغيرات الإدراكية والعاطفية والإجتماعية والحركية التي تستهوي التلاميذ أو تشكل محور احتياجاتهم ومتطلبات نموهم.
■ ـ المساهمة في تحديد الهوايات والإهتمامات الفردية للتلاميذ لأقتراح وتطوير الأنشطة المنهجية الإضافية.
■ ـ المساهمة في تحديد خصائص المعلمين الشخصية والتربوية الأكثر استجابة لحاجات التلاميذ النفسية والإنسانية.

■ ـ المساهمة في تحديد مواصفات الغرف الدراسية والتسهيلات المدرسية الملاءمة للتلاميذ ولتعلّمهم المنهجي.

٧ ـ الأكاديميون:

■ ـ اقتراح المواضيع المعرفية الدراسية للمنهج.
■ ـ اقتراح التدريج المناسب لمواضيع المنهج.
■ ـ تحديد علاقة موضوع المنهج بالمواضيع المعرفية الأخرى للمناهج المدرسية.
■ ـ تحديد علاقة موضوع المنهج بالمشاكل والحاجات الإجتماعية الجارية.
■ ـ المساهمة في اقتراح وتحديد افضل الأنشطة والوسائل التعليمية المناسبة للتربية المنهجية (بالتعاون مع علماء التدريس والتعلم).

٨ ـ علماء النفس التربوي:

■ ـ التحقق من تناغم الأنشطة التربوية التي يجري اختيارها وتطويرها مع نظرية التعلم المقترحة للمنهج.
■ ـ التحقق من تدريج المعارف وانشطة المنهج بصيغ تربوية ونفسية وعملية ملائمة للتلاميذ.
■ ـ التحقق (بمساعدة اللغويين) من مناسبة اللغة التي سيكتب بها المنهج ومواده ووسائلة التعليمية، لقدرات وخصائص التلاميذ.

٩ ـ علماء التدريس:

■ ـ المساهمة في تدريج الأهداف بصيغ تربوية ونفسية وعملية مفيدة لتعليم وتعلم التلاميذ.
■ ـ تطوير الإستراتيجيات التدريسية المناسبة للتربية المنهجية.
■ ـ اقتراح أنواع ومواصفات المعلمين المناسبة للتربية المنهجية.
■ ـ اقتراح أنواع ومواصفات التسهيلات المدرسية والصفية الملائمة للتربية المنهجية.
■ ـ المساهمة في اقتراح أنواع المواد والوسائل التعليمية المفيدة لتدريس المنهج.

١٠ ـ مختصو الوسائل والمواد التعليمية:

■ ـ اختيار وتحضير المواد والآلات والوسائل التعليمية المناسبة لتدريس المنهج.
■ ـ تزويد الجهات المعنية بمعلومات كافية حول أماكن تواجد المواد والآلات والوسائل التعليمية وكيفيات الحصول عليها.
■ ـ توجيه انتاج الوسائل والمواد التعليمية الضرورية لتدريس المنهج.
■ ـ الإشراف على اعداد التسهيلات والتجهيزات الضرورية لاستخدام المواد والوسائل والآلات التعليمية في المدارس المعنية.
■ ـ توجيه استخدام المواد والوسائل والآلات التعليمية من المعلمين والتلاميذ ـ ومتابعته بمساعدة عدد كاف من المساعدين المؤهلين.

١١ ـ مختصو علم المكتبات :

■ ـ اقتراح المواد التعليمية المطبوعة وغير المطبوعة المفيدة للتربية المنهجية.
■ ـ المساهمة في توفير المواد التعليمية وخاصة المطبوع منها.

١٢ ـ مختصو التقييم التربوي:

■ ـ تطوير اختبارات وأدوات تقييم تعلم التلاميذ السابق لتدريس المنهج.
■ ـ تطوير اختبارات التحصيل النهائية الخاصة بأهداف المنهج.
■ ـ تصميم وتطوير الدراسات التجريبية الخاصة بالتعرّف على فعالية المنهج.

١٣ ـ أولياء أمور التلاميذ والمهتمون من المجتمع المحلي:

■ ـ المشاركة في تطوير الأهداف التربوية وتزويد الفرق التطويرية بمدى ملاءمتها للرغبات الإجتماعية والثقافية العامة.
■ ـ تزويد فرق التطوير بتغذية راجعة بخصوص أنواع المعارف والأنشطة التربوية وغير المرغوبة إجتماعياً، والأخرى التي لا يمكن استيعابها من الحياة العامة خارج المدرسة لعدم توفر الإمكانيات المناسبة لذلك.
■ ـ تزويد فرق التطوير الخاصة باستراتيجيات تدريس المنهج، بتغذية راجعة

حول خصائص المعلمين الشخصية والتربوية التي يحبذونها لتعليم أبنائهم.

■ - تزويد فرق التطوير بأنواع مصادر التعلم غير المدرسية المتوفرة في البيئة المحلية.

■ - المساعدة في تذليل الصعوبات التي قد تواجه عمليات تطوير المنهج وخاصة ما يتعلق منها بالبيئة المحلية.

١٤ - الفنيون:

■ - تحضير المواد والوسائل التعليمية وصناعتها.

■ - تركيب المواد والتجهيزات والآلات التعليمية في أماكنها المُخصصّة بالتسهيلات المدرسية.

١٥ - المساعدون وعمال السكرتاريا:

■ - توزيع المواد والقرطاسية الضرورية لأعمال التطوير المنهجي.

■ - إعداد وتنظيم التجهيزات والتسهيلات المناسبة لعمليات التطوير.

■ - القيام بالمراسلات والإتصالات المحلية التي تتطلبها عمليات التطوير.

■ - تطوير وتنظيم الملفات والسجلات المناسبة لعمليات التطوير.

■ - تحضير التقارير المتعلقّة بعمليات ومهام التطوير.

■ - القيام بأعمال الطباعة والنسخ التي تستلزمها عمليات التطوير.

■ - عَنْوَنَه وتبويب المواد والوسائل التعليمية الخاصة بالتربية المنهجية.

■ - القيام بالخدمات العامة المتنوعة التي تستلزمها عمليات التطوير.

١٦ - مختصو التنظيم/ التنسيق:

- تنظيم أعمال الفرق التطويرية بصيغ بناءة لإنجاز ما تقوم به من مهام ومسؤوليات.

* حقائق واقتراحات خاصة: أدوار خاصة يمكن تبنيها من أفراد وفرق تطوير المنهج (٨):

بالإضافة للأدوار التطويرية العامة التي يمكن لعمال المنهج القيام بها في مهمة ٢، فإن هناك أدواراً خاصة يمكن تبنيّها وممارستها من أفراد وفرق التطوير المنهجي نلخصهّا بما يلي:

أ ـ أدوار انجازية خاصة بمهمّات تطوير المنهج مثل:

١ ـ المبادر ـ المساهم: يقترح عضو فرقة التطوير في هذا الدور ـ أفكار وأساليب وحلولاً جديدة يمكن من خلالها تغيير هدف وطريقة ما يقومون به أو تعديله إيجابياً للحصول على النتائج المطلوبة.

٢ ـ مستوضح المعلومات أو الباحث عن توضيح للإقتراحات أو الأفكار أو الحقائق الهامة لحل المشكلة التطويرية أو إنجاز المهمة المطلوبة.

٣ ـ موجّه المعلومات، يتم للعضو في هذا الدور تقديم المعلومات والخبرات الفعالة في التغلب على المشكلة التطويرية أو إنجاز المطلوب.

٤ ـ موجّه الآراء يعطي العضو في هذا الدور رأيه أو ما يعتقده هاماً لعلاج المشكلة التطويرية أو إنجاز المطلوب.

٥ ـ المفصّل أو الشارح يعطي العضو في هذا الدور تفاصيلاً وأمثلة عملية لما يمكن أن ينتج من تبني رأي أو فكرة أو خبرة مطروحة.

٦ ـ الموجه أو المركز. يقوم العضو في هذا الدور بتعريف المهام التطويرية المتوقعة من فريق المنهج، وتلخيص ما تمّ بخصوصها من مرحلة لأخرى، ثم الإتجاهات التي يمكن أن يتخذها النقاش للوصول.. إلى النتائج المطلوبة.

٧ ـ الناقد: يتولى مثل هذا العضو تحليل وتحديد كفاية انجاز الفريق التطويري للمهمات المطلوبة في ضوء معايير مناسبة. فقد يتناول بهذا الصدد على سبيل المثال تقرير مدى عملية أو منطقية أو حقيقية أو ملاءمة ما يناقشه الفريق من موضوعات أو يقوم به من أنجازات لتطوير المطلوب للمنهج.

٨ ـ المنشط أو المحفز. يحث هذا العضو افراد فريقه لإتخاذ قرار أو عمل من شأنه إنجاز المهمة المطلوبة، أو يحفز فيهم الرغبة على القيام بالمسؤولية التطويرية بهمة عالية ونشاط يغلب عليه الهادفية والحماس.

٩ ـ الإداري: يسهل هذا العضو تنفيذ المهام العريقة بقيامه بالمسؤوليات الروتينية وتوزيع

المواد والقرطاسية اللازمة لأعمال التطوير والتحقق من مناسبة التسهيلات والتجهيزات المستعملة وكيفيات تنظيمها لرغبات الفريق وطبيعة المهمات التطويرية، وعرض وتشغيل المواضيع والمواد والوسائل التوضيحية لفريقه.

١٠ ـ المسجل/ الكاتب/ الناسخ: يقوم هذا العضو بكتابة الإقتراحات المطروحة خلال نقاش الفريق، كما يقوم بتسجيل النقاش سمعي آن لزم أو كتابة ما يدور فيه من تفاصيل.

إن دور المسجل هام جداً لما يقوم به من خزن ما يدور في نقاش واجتماعات الفريق من آراء واقتراحات وإنجازات وقرارات للرجوع إليها عند الحاجة.

ب ـ أدوار انجازية خاصة ببناء وتشجيع مشاركة اعضاء فريق التطوير والمحافظة عليها.

١ ـ المشجع: يتميزّ دور هذا العضو بتشجيع مساهمات أقرانه وموافقتهم وقبول ما يقترحونه أو يقومون به من خلال تفهمّه لهم وميول ايجابية نحوهم ودفء في المعاملة والإتصال بهم.

٢ ـ المنسق/ الموفق بين وجهات النظر وخاصة ما يرتبط منها باختلاف الأراء أو الميول أو الإجراءات.

٣ ـ الوسيط: يقوم هذا العضوي بتسوية الخلافات واقتراح حلول وسطية مقبولة لها.

٤ ـ الحارس: يتولى العضو في هذا الدور المحافظة على قنوات الإتصال والتفاعل مفتوحة ومتشعبة متواصلة بين أعضاء الفريق.

٥ ـ الحاشد: يقترح العضو في هذا الدور آراء وإجراءات وأحكاماً من شأنها زيادة فعالية الإتصال بين أعضاء الفريق ورفع انتاجيتهم العامة.

٦ ـ المشرع أو المقنن: يقوم هذا العضو باقتراح المعايير الإنجازية التي يتوجب من أعضاء الفريق التناغم معها والإرتفاع نوعاً وكما بسلوكهم التطويري لها. كما يتولى تقييم كفاية انجاز أعضاء الفريق وعملياتهم التطويرية.

٧ ـ الملاحظ والمعلق: يتولى هذا العضو تسجيل المظاهر والحوادث المتنوعة التي تتخلل تفاعل الفريق ونقاشه، ودمجها بالتفسيرات والنتائج المقترحة للمسؤوليات التطويرية.

٨ ـ التابع: وهو العضو الذي يوافق أعضاء فريقه فيما يقومون به، دون تعليق أو مساهمة تذكر في ذلك. يطلق على مثل هذا العضو في الإجتماعات والمناقشات العامة مستمعاً.

جـ - أدوار شخصية (سلبية) قد يتبناها أعضاء فريق التطوير:

١ - الهجومي/ العدواني الذي يعارض أو يسخر من آراء وقيم وخبرات ومساهمات الآخرين.

٢ - المعارض بدون سبب منطقي ظاهر أو حجج مقنعة.

٣ - المستجدي الذي يستعطف الاهتمام من الآخرين بقول أشياء أو القيام بسلوك يلفت النظر أو انتباه اقرانه من الفريق.

٤ - الاعلامي لأغراض أو آراء شخصية.

٥ - المتسلط الذي يحاول السيطرة على نقاش والتحكم فيه لغرض شخصي في نفسه.

٦ - المهمل أو المستهتر بما يقوم به أعضاء الفريق.

٧ - مستجدي المنافع الشخصية.

٨ - مستجدي مساعدة الآخرين أو تعاطفهم للتغلب على حيرة أو ضيق نفسي أو شعور بالتهديد وعدم الاطمئنان.

هذا، ويتوجب من مطور المنهج عند اختياره لأفراد وفرق التطوير تجنب هذه الأنواع من الأفراد، وإلا فان عمليات التطوير المنهجي تصبح شائكة غير منتجة.

مهمة ٣: توزيع الأفراد المؤهلين على فرق التطوير المنهجي.

يختار مطور المنهج وعاملوه بمساعدة مختص في الخدمات البشرية المساعدة المؤهلين من الأفراد الذين تم تخصيصهم في المهمة الثانية السابقة لكل فريق تطويري يهمّ المنهج. ستقوم الوحدة الخامسة وحتى الحادية عشر من هذا الكتاب بتفصيل اسماء هؤلاء الأفراد الذين سيشتركون في الفرق التطويرية المختلفة والتي تتكون من الأنواع التالية:

١ - فريق تطوير اغراض/ اهداف المنهج.

٢ - فريق اختيار/ تفصيل معرفة المنهج.

٣ - فريق اختيار/ تطوير استراتيجيات تعلم المنهج.

٤ - فريق اختيار/ استراتيجيات تقييم التعلّم.

٥ - فريق تطوير استراتيجيات تدريس المنهج.

٦ - فريق توفير/ تطوير الخدمات المساعدة للمنهج.

٧ - فريق تطوير الكتب التربوية المساعدة للمنهج.

* حقائق واقتراحات خاصة: مبادىء تجب مراعاتها عند توزيع الأفراد المؤهلين على فرق التطوير المنهجي (٩):

١ ـ تنويع الخلفيات والخبرات المشتركة في الفرقة التطويرية الواحدة للحصول على تطوير غني متوازن للمنهج.

٢ ـ ارتباط الخلفيات والخبرات المشتركة المباشر بماهية مسؤوليات التطوير المطلوبة مع كفايتها العملية للقيام الناجح بها.

٣ ـ مراعاة العدد المناسب للمشتركين في فرق التطوير، بحيث لا يكون كبيراً يبعث على التسرب وضياع كثير من الوقت الفعلي المخصص لأعمال التطوير أو صغيراً جداً بحيث يبطؤ من تقدمها ويقلل من فرص نجاحها.

٤ ـ مراعاة كون المشتركين في فرق التطوير جُدداً، لا تربطهم معرفة شخصية إيجابية أو سلبية محددة. حيث تؤدي الحالة الإيجابية الأولى إلى تحرير القرارات والأعمال التطويرية دون مراجعة جادة لمناسبتها ومدى جودتها، أو إلى المعارضة التلقائية لإنجازات التطوير في الحالة الثانية السلبية.

وعند مواجهة مطور المنهج لموقف يتحقق فيه معرفة المشتركين الشخصية لبعضهم البعض، عندئذ يؤكد لمثل هؤلاء أهمية موضوعية وجدية قيامهم بالمسؤوليات التطويرية، ومدى تأثير ذلك على التربية الوطنية، مع الإحتفاظ بحق مراجعة إنجازاتهم كلما دعت حاجة تطوير المنهج لذلك..

٥ ـ اختيار اثنين أو ثلاثة على الأقل من التلاميذ الذين تعلّموا نفس موضوع المنهج، للمشاركة المنتظمة في أعمال وفرق تطوير ـ المنهج المختلفة.

الخطوة الرابعة: توفير القيادات المؤهلة لفرق تطوير المنهج

تتوجهّ مفاهيم وممارسات القيادة في التربية بثلاثة أنواع من النظريات هي: نظرية السمات أو المميزات Trait Theory ونظرية الدور Role Theory أو الموقف العملي Situationist Theory ثم نظرية التفاعل Interaction Theory (١٠) وبينما تؤكد النظرية الأولى على أهمية الخصائص أو السمات العامة التي يجب توفرها في الفرد ليصبح قائداً، والنظرية الثانية على القدرات الشخصية والوظيفية التي يتطلبها موقف بعينه دون الآخر، حيث يشير هذا إلى تنوع القيادة

واختلافها حسب تنوع المواقف التي تتطلبها العملية التربوية، فإن النظرية الثالثة تعطي أهمية كبيرة لقدرة الفرد على التعامل والتفاعل الإجتماعي مع الآخرين ليكون مقبولاً لديهم كقائد.

ومع تأكيدنا على وجوب اختلاف أنواع القيادة للفرق التطويرية من موقف لآخر ومن مرحلة عملية يمرّ بها تطوير المنهج لمرحلة أخرى، فإن هناك خصائص وقدرات عامة ـ سواء كانت هذه ترتبط بسمات عالمية، أو بمتطلبات الموقف العملي أو بالتعامل والتفاعل الاجتماعي ـ يجب توفرها بدرجات متفاوتة ونسبية في الفرد ليكون قائداً، حيث ستتولى مهمة ٢ من الخطوة الحالية عرض هذه الخصائص والقدرات.

وعلى كل حال، يستطيع مطور المنهج توفير القيادات المؤهلة لفرق التطوير بقيامه بمهمات أربع متتالية هي:

مهمة ١: تحديد الأدوار/ المسؤوليات الوظيفية المتوقعة من فرقة التطوير المنهجي.

قبل أن يتمكن مطوّر المنهج تحديد نوع القيادة المطلوبة لفرق التطوير، يلزمه بالطبع تعيين المهام التي ستتولى انجازها، حيث يَسْتَخِلصُ من هذه الأدوار القيادية اللازمة والخصائص والصفات التي يتوجب أن يتصف بها كل دور (١١).

مهمة ٢: تحديد مواصفات قائد فرق التطوير المنهجي.

تبدو أهم المواصفات الشخصية والوظيفية العامة التي يتميزّ بها الفرد القائد غالباً في الفئات التالية (١٢):

أ ـ خصائص شخصية:

ينضوي تحت الخصائص التي يفضل توفرها في القيادة المؤهلة لفرق تطوير المنهج ما يلي:

١ ـ عادية الحجم والوزن والطول، حيث تعتبر الحالات المتطرفة لمثل هذه الخصائص الجسمية معوقات لسلوك القائد التربوي بوجه عام. .
٢ ـ العمر. بالرغم من أن العمر لا يعد عموماً خاصية قيادية حاسمة ألا أن ميله للحداثة أو الصغر يمنح القائد دينامية وحيوية أكثر في معاملة وتوجيه أفراد فرقته التطويرية.
٣ ـ التأدب واللطف العام وأنس المعشر. أن القيادة عملية إنسانية تربوية مُوجِّهه، وعليه، فإن الطاووسية والفظاظة وسوء المعاملة هي كلها سلوك وصفات غريبة عليها وغير بناءة لها.
٣ ـ المرح العام وانفتاح الأسارير.
٥ ـ الحماس لمسؤوليات التطوير والقيادة، وبعد النظر والثقة بالنفس للقيام بمسؤولياتها.
٦ ـ الحساسية لمشاعر وحاجات الآخرين والتعاطف معهم.
٧ ـ اليقظة والإنتباه لما يجري من ميول وسلوك ومهام.
٨ ـ الذكاء العام والخاص المرتفع.
٩ ـ النضج الإجتماعي والأتزان العاطفي العام.
١٠ ـ الجدّ والحزم في المعاملة والقيام بمسؤوليات الإشراف.
١١ ـ العدل والموضوعية في الحكم والصدق والدفء في المعاملة.

ب ـ كفايات شخصية.

تتلخص أهم الكفايات القيادية الشخصية التي يفضل امتلاكها من قائد فرقة التطوير المنهجي بما يلي:

١ ـ السلطة أو القدرة على الضبط أو التوجيه.
٢ ـ القدرة على الإتصال والتخاطب مع الأخرين. يجب أن يتصف القائد ببلاغة لغوية مقبولة ومهارة واضحة في التعبير وتوصيل الرسالة التي يريدها لأفراد فرقته والتفاهم المتبادل معهم بخصوص متطلباتها.
٣ ـ القدرة على الإندماج في حياة وأنشطة الفرقة أفراداً وجماعات. أن القائد

الذي يجلس جانباً بعيداً عن الأنظار ومشاركة الآخرين في مهماتهم وآرائهم وخبراتهم، لا يصلح غالباً للقيام بقيادة أعمال التطوير المنهجي.

٤ ـ القدرة على تحريك أفراد الفرقة وتحفيزهم للقيام بمسؤولياتهم وتحصيل الأهداف التطويرية الموضوعة.

٥ ـ القدرة على تطوير وتحسين أساليب التفاعل بين أفراد فرقته وتشجيع تآلفهم وتعاونهم ووحدتهم معاً لصالح تطوير منهجي بناء.

٦ ـ المرونة أو القدرة على التغيير والتعديل في مبادىء واساليب القيادة يجب من القائد أن لا يحدّ نفسه في أسلوب واحد سلطوي أو ديمقراطي أو حرّ سائب أو غيرها مما يمارس في التربية والتدريس والتوجيه، بل يُعدّل من أساليبه ويُغيرّها تبعاً لنوع الأفراد الذين يتعامل معهم ونماذج التفاعل المقبولة / السائدة فيما بينهم، ومعطيات الموقف التطويري البشرية والنفسية والتعليمية والمادية، ثم مُتطلّب التطوير الذي بصدده.

٧ ـ القدرة على الإنتماء للآخرين وإدراك مشاعرهم وحاجاتهم.

٨ ـ القدرة على دمج معطيات الموقف التربوي الذي بصدده من آراء ومعارف وثقافة ومكونّات بشرية ومادية، وتنسيقها معاً لإنتاج قرارات بناءة للتطوير المنهجي.

٩ ـ القدرة على العمل والتعامل مع الآخرين من خلال أساليب حيوية مرحة مبتكرة مفتوحة، غنية في مفاهيمها ومعارفها.

جـ ـ كفايات وظيفية، إنسانية وتربوية:

تبدو أهم الكفايات القيادية الوظيفية التي يمكن للقائد تبنيهّا، الإتصاف بها كما يلي:

١ ـ تأهيل وظيفي مُتخصصّ عالٍ في نوعه وخبراته.

٢ ـ تطوير علاقات إنسانية مفتوحة-أمينة مع مختلف أفراد الفرقة.

٣ ـ توفير جو عملي حر من التهديد والخوف.

٤ ـ الإستفادة المستمرة من الخبرات والمعارف التي يعيشها أو التي تتطلبها عمليات التطوير المنهجي.

٥ ـ قيادة مهمات تربوية مثل المناقشة وتفسير تحليل بيانات الأبحاث وتطوير الفرضيات والأهداف والإجراءات والإجتماعات العامة، وإعداد التقارير والتخطيط والتنظيم التربوي المناسبة للتطوير المنهجي.
٦ ـ توفير المواد والوسائل والتسهيلات والخدمات المساعدة الضرورية لأعمال التطوير المنهجي.
٧ ـ معرفة عامة للخصائص والخلفيات العامة للتلاميذ الذين سيدرسون المنهج.
٨ ـ معرفة عامة نظرية وتطبيقية لمبادىء وإجراءات التطوير المنهجي.
٩ ـ توفير الخدمات والخبرات الإستثمارية التي يحتاجها المعلمون والإداريون والعاملون كأفراد وجماعات.
١٠ ـ معرفة أفراد وجماعات تابعيه من حيث الخصائص والخلفيات التربوية والإجتماعية والإقتصادية والنفسية أو الميول ومواطن القوة والضعف العام لديهم.

د ـ كفايات عملية:

إن أهم الكفايات العملية التي يُفضَّل من القائد كَمـوجِّـه للتطوير، التحلّي بها هي مايلي:

١ ـ تنظيم الأفراد وإدارتهم ومساعدتهم في أعمال تطويرهم الوظيفي، وتقرير وتطوير أهداف التدريس وتطوير خططه وبرامجه وتنفيذها، وتأسيس علاقات إنسانية مثمرة فيما بينهم.
٢ ـ تشجيع وتطوير العلاقات البناءة بين المدرسة والمجتمع المحلي واندماج أُسر التلاميذ في الحياة المدرسية.
٣ ـ تطوير كفايات أفراد المجتمع المدرسي من معلمين وعاملين وإداريين، الخاصة بمفاهيم التطوير والعلاقات الإنسانية البناءة.
٤ ـ مساعدة أفراد المعلمين والإداريين في تحليل وتحديد أساليب وحاجات التعلم لتدريسه.
٥ ـ توضيح ماهية المنهج الدراسي ومتطلباته التربوية والإدارية والنفسية والمادية

للمعلمين والإداريين وتوجيههم كلما لزم في مجالات تنفيذه وتقييم فعاليته.

٦ ـ تحسين وتطوير أساليب التدريس لدى المعلمين بما يتفق مع خصائصهم الشخصية ومعطيات الموقف التربوية من منهج وغرفة دراسية وتلاميذ ومواد وخدمات مساعدة.

٧ ـ تحسين وسائل الإتصال بين أفراد المجتمع المدرسي.

٨ ـ توجيه أفراد المجتمع المدرسي في إعداد وتحضير البيئات الصفية لعمليات التعليم والتعلم.

٩ ـ مساعدة أفراد المجتمع المدرسي في تحسين وتطوير معطيات بيئتهم من تسهيلات وخدمات ومواد ووسائل وتجهيزات تعليمية.

١٠ ـ تقييم سلوك الاخرين واتخاذ قرارات مناسبة بخصوص كفايته واجازته أو توجيهه لمزيد من التمرين والتدريب.

١١ ـ تخطيط وتطوير وتنفيذ دورات تدريبية وحلقات مناقشة وعمل مُوجَّـه لتحسين الكفايات الوظيفة لأفراد المجتمع المدرسي ورفع انتاجيتها التربوية.

مهمة ٣: مراجعة خلفيات وخصائص المؤهلين لفرق التطوير المنهجي

يقوم مطور المنهج في هذه المهمة بالإطلاع الجاد على خلفيات وخصائص اعضاء فرق التطوير المنهجي لتعيين افضل المرشحين منهم للقيادة التي تتطلبها كل فرقة في كل مرحلة من مراحل تطوير المنهج. يتم هذا بالطبع بمقارنة متطلبات الأدوار/ المسؤوليات الوظيفية المتوقعة من الفرقة مع المواصفات المتوفرة في العضو، حيث يتم تلقائياً فرز المؤهلين للأعمال القيـادية اللازمة لفرق التطوير.

مهمة ٤: تحديد الفرد القائد لفرقة التطوير المنهجي

قد يتوفر لدى مطور المنهج نتيجة قيامه بالمهمة ٣ أعلاه عدد من الأفراد الذين يصلحون للقيام بأعمال قيادية خاصة بتطوير المنهج، عندئذ يختار منهم الأكثر أهمية لما يتوقع من الفرقة من أدوار ومسؤوليات.

ومما يجدد تأكيده بهذه المناسبة بأنه قد يطلب من الفرقة الواحدة انجاز مهام متنوعة تخص تطوير المنهج، حيث يتوجب في هذه الحالة اختلاف نوع القيادة التي ستتولى توجيه انشطة الفرقة حسب نوع المهمة المطلوبة والمرحلة العملية التي يمرّ بها التطوير المنهجي (١٣):

الخطوة الخامسة: توفير الخبرات الإستشارية والخدمات البشرية المساعدة لتطوير المنهج

يتصف الدور الذي يقوم به الخبراء الإستشاريون والخدمات البشرية المساعدة في تطوير المنهج بكونه هاماً ومؤقتاً في آن واحد.

فهو هام لكون عمليات التطوير لا تكتمل أو تصل تماماً لغاياتها بدونه، كما أنه مؤقت لكون الحاجة العملية إليه ليست دائمة مستمرة، لل مرحلية مرتبطة بعمليات التطوير وما تمليه من حاجات علمية أو مادية أو إدارية أو فنية عابرة.

وقد تكون الخبرات الإستشارية والخدمات البشرية المساعدة محلية يمكن الحصول عليها من المدارس أو البيئة الإجتماعية المعنية بالمنهج، أو خارجية يتم توفيرها باتفاقات أو دعوات خاصة. وعلى العموم، يستطيع مطور المنهج انجاز الخطوة الحالية بقيامه بأربع مهمات تبدو بإيجاز كالتالي:

مهمة ١: تحديد الخبرات التطويرية التي تتطلبها صناعة المنهج

يمكن أن يحصل مطور المنهج نتيجة مراجعة جادة للمسؤوليات التي سيتم انجازها بخصوص تطوير المنهج، إلى الخبرات الإستشارية والخدمات المساعدة التالية:

١ ـ خبير/ مستشار في العلاقات الإنسانية والإجتماعية لتنسيق أساليب التعامل والتفاعل بين فرق التطوير أفراداً وجماعات، وتوفير مناخ إجتماعي بناء لمهام تطوير المنهج.

٢ ـ خبير/ مستشار في تنظيم وإدارة الأفراد والمجموعات الصغيرة، وتنظيم الجداول الزمنية المناسبة لأعمال وانشطة التطوير.

٣ ـ خبير/ مستشار في اللغة المحلية للإشراف على كتابة المنهج أهدافاً ومعارف وأنشطة تربوية متنوعة.

٤ ـ خبير/ مستشار في فلسفة التربية المحلية للتحقق من استجابة المنهج لنوع الإنسان المطلوب.

٥ ـ خبير/ مستشار في الحياة الإجتماعية والثقافية المحلية بما في ذلك الدين للمحافظة على أستجابة المنهج لمعطيات ومتطلبات الثقافة الوطنية.

٦ ـ خبير/ مستشار في التاريخ والحوادث التاريخية للمحافظة على استجابة المنهج لمعطيات وحوادث المرحلة التاريخية التي يعيشها/ سيعيشها المجتمع.

٧ ـ خبير/ مستشار في علم النفس التربوي وعلم النفس للتحقق في ملائمة المنهج تربوياً ونفسياً للتلاميذ.

٨ ـ خبير/ مستشار في تخطيط أو تصميم المنهج.

٩ ـ خبير/ مستشار في التدريس لتوجيه تطوير استراتيجيات تربوية مناسبة لتعليم المنهج.

١٠ ـ عدد مناسب من العاملين المختصين في التسهيلات والمواد والتجهيزات التربوية المناسبة لتنفيذ المنهج في المدارس المعنية.

١١ ـ عدد مناسب من العاملين المختصين في المشتريات/ المستلزمات المادية الضرورية لتطوير المنهج.

١٢ ـ عدد مناسب من النساخ/ الكتاب.

١٣ ـ عدد مناسب من عمال الخدمات العامة.

مهمة ٢: الإتصال بالخبرات الإستشارية والخدمات المساعدة للتعرف على إمكانية مشاركتها في تطوير المنهج.

يقوم مطور المنهج بعد تحديده لأنواع الخبرات الإستشارية والخدمات المساعدة التي سيحتاجها تطوير المنهج، بدراسة ما هو متوفر في البيئة المحلية من هذه الخبرات والخدمات ثم الإتصال بها لتحديد رغبتها/ استعدادها في المشاركة بأعمال التطوير المنهجي، حيث يتحدد في ضوء ما يتوصل إليه من نتائج خلال هذه المهمة، ما سيقوم به في المهمة التالية:

مهمة ٣: دعوة الخبرات الإستشارية والخدمات المساعدة الخارجية للمشاركة في تطوير المنهج.

نتيجة طرح مطور المنهج ما هو متوفر لديه محلياً من خبرات إستشارية وخدمات مساعدة مما يحتاجه فعلاً لتطوير المنهج يصل لأنواع وأعداد الخبرات والخدمات الخارجية التي لا زالت لازمة لأعمال التطوير المنهجي.

يُوجِّه مطور المنهج نتيجتئذ الدعوات الرسمية المناسبة للخبرات والخدمات الخارجية مع عقد اتفاقات عمل مفصلة وواضحة معاً بحيث تعرف كل جهة ما لها وما عليها.

مهمة ٤: تنظيم الخبرات الإستشارية والخدمات المساعدة للإستفادة القصوى منها في تطوير المنهج.

يراعي مطور المنهج في تنظيمه للخبرات والخدمات المساعدة للحصول على فائدة كبرى لأعمال التطوير المنهجي، المبادىء التالية:

١ ـ تفصيل كاف للدور الذي سيقوم به الخبير/ المستشار أو عامل الخدمات المساعدة بما في ذلك نوع المسؤوليات الأساسية وكمّها وكيفها، والاخرى الإضافية أو التطوعية التي يمكنه المشاركة فيها.

٢ ـ تحديد أنواع ومواقع التسهيلات التي ستتم فيها مشاركة الخبير/ المستشار أو عامل الخدمات المساعدة.

٣ ـ تحديد مواعيد المشاركة ـ التاريخ واليوم والساعة، ثم مدتها التقريبية الزمنية في كل مرّة.

٤ ـ تعريف المشتركين بأعمال التطوير بالدور الذي سيقوم به الخبير/ المستشار أو عامل الخدمات المساعدة وما يتوقع منهم خلال التعامل معه، وأنواع الإستيضاحات التي يمكنهم الحصول عليها منه.

٥ ـ تحديد أنواع وأساليب التغذية الراجعة التي ستوظف في التعرف على كفاية/ فاعلية مشاركة الخبير في التطوير المنهجي.

* حقائق واقتراحات خاصة: إرشادات عامة للتعاون والعمل مع الخبرات الإستشارية والخدمات المساعدة لتطوير المنهج(١٤):

يمكن لمطور المنهج للحصول على نتائج عملية مفيدة لمشاركة الخبرات الإستشارية والخدمات المساعدة في أعمال التطوير المنهجي، مراعاة إرشادات التعاون التالية:

١ ـ توفير جو متفاعل مفتوح يسوده تعاون حقيقي بعيد عن التظاهر أو التكليف.
٢ ـ توفير جو منظم متناسق مادياً ونفسياً بناء لأعمال واجتماعات التطوير.
٣ ـ تحديد المطلوب عمله بصيغ واضحة مفهومة من كافة الجهات المعنية بالتطوير المنهجي.
٤ ـ توفير الأدوار التطويرية المناسبة لكل خبير/ مستشار أو عامل خدمات مساعدة المتفقة مع ميوله ومؤهلاته الخاصة.
٥ ـ توفير مبادىء وإجراءات عامة متعارف عليها لدى فرق التطوير للإتفاق على الإنجاز المنهجي والحكم عليه، لتجنب عمليات التطوير الاختلاف الحاد في الرأي والتعارض السلبي في الميول نحو العمل وعلاقاتهم الإنسانية بعضهم ببعض.
٦ ـ توفير تقاريرمرحلية منظمة حول الإنجازات التطويرية التي تتم فردياً أو جماعياً لتكوين صورة واضحة لدى المشتركين عما وصلت إليه عمليات التطوير من تقدم أو ما تواجهه من صعوبات.
٧ ـ احترام الإلتزام الفردي لأعضاء فرق التطوير واحترام الدور المخصصّ لكل واحد في التطوير المنهجي دون محاولة تجاوزه أو التهاون فيه.
٨ ـ تبنيّ صورة واقعية لامكانيات المشتركين في أعمال التطوير ولخصائصهم الشخصية ـ شيئاً أقل من الكمال أو المثالية في ذلك، ليساعد هذا على تسهيل التعاون معهم وتوجيه معارفهم وخبراتهم لصالح عمليات التطوير المنهجي.

الخطوة السادسة: التغلب على المقيدات/ المعيقات التي تعترض تطوير المنهج.

إن مقيدات أو معيقات تطوير المنهج هي مجموع العوامل التربوية والبيئية التي تحدّ من تقدم/ انتاجية عمليات التطوير المنهجي، مؤثرة في العادة على المنهج بالحذف أو التعديل لأهدافه ومعارفه وخبراته. ومهما يكن فقد تكون أهم هذه المقيدات التي ـ يواجهها مطور المنهج في الأنواع التالية (١٥):

١ ـ نوع المدارس المتوفرة:

وتتحكم الخصائص المدرسية بوجه عام في المحتوى المعرفي والأنشطة حيث يضطر مطور المنهج في الحالات السلبية لهذه الخصائص الى حذف أو إضافة بعضها ليصبح ممكناً تطبيق المنهج فيها. فإذا كان المنهج الذي يجري تطبيقه على سبيل المثال خاصاً بمادة العلوم، وكانت المدارس في نفس الوقت لا تمتلك التسهيلات والتجهيزات اللازمة لإجراء التجارب المعملية التي ينص عليها المنهج، عندئذ يعمد مطور المنهج إما إلى حذف هذه التجارب نهائياً أو الاستعاضة عنها بأنشطة تربوية أخرى وصفية في الغالب تقوم على مشاهدة وسائل تعليمية كالأفلام والشرائح والصور وغيرها.

٢ ـ الدين:

يشير الدين وما ينص عليه من أحكام ومعايير بخصوص المعارف والخبرات المنهجية المقبولة وغير المقبولة إلى مطور المنهج لإستثناء بعضها وتجسيد الأخرى.

٣ ـ الإيديولوجية السياسية:

تفرض الفلسفة السياسية التي تتخذها الدولة أو السلطة المحلية الحاكمة على المنهج عادة اضافة معارف وأنشطة واستثناء/ حذف أخرى. وقد يبلغ تأثير الايديولوجية السياسية هذه من القوة والاملاء لدرجة تتسلط معها بالكامل على الأهداف ومعارف وأنشطة المنهج، دون اعتبار يذكر لحاجات التلاميذ وميولهم، مؤدية بـه بالتالي للمقاومة من قبلهم ولعدم التأثير عليهم.

٤ ـ الوقت:

ويكون الوقت هنا في نوعين: الوقت المتوفر لتطوير المنهج ثم الوقت المخصص لتدريسه. ويظهر تأثير النوع الأول في تسريع عمليات التطوير المنهجي وبالتالي عدم دقتها وكفايتها النوعية في انتاج منهج متكامل بناء. أما النوع الثاني من الوقت فيؤثر على المنهج في حالة محدوديته بالحذف أو الإيجاز

مؤدياً بالمنهج مرة أخرى لعدم الإستجابة الكاملة لحاجات ورغبات التلاميذ ـ لعدم فعاليته وكفايته بوجه عام.

٥ ـ الإتجاهات التربوية الجارية:

تجبر الإتجاهات التربوية الجارية مطور المنهج بشكل مباشراً أو غير مباشر إلى صناعة المنهج الذي لديه بصيغ شكلية وتربوية ونفسية تتفق مع مجريات العصر وتواكبها، وما اتجاهات التعليم المبرمج والأهداف السلوكية والتربية الإنسانية والتقييم المعياري الاّ أمثلة محدودة بهذا الصدد.

٦ ـ نوع الإختبارات العامة:

تجبر الإختبارات العامة في حالة ارتفاع متطلباتها المنهج على احتواء كثير من المعارف والخبرات التي ستؤهل دارسيها لتمرير هذه الاختبارات أو النجاح فيها. كما أن سهولة هذه الإختبارات العامة قد تحفّز بعض مطوري المنهج للتهاون في صناعته شكلاً ومحتوى مؤدياً به للضعف وعدم الفاعلية.

٧ ـ الحالة الإقتصادية:

تؤدي الحالة الإقتصادية عند تدنيها إلى إنتاج منهج وسطي في معطياته وأهدافه ومحتواه، حارماً إياه في نفس الوقت من المواد والوسائل والكتب المساعدة التي تغني في العادة عمليات تعلمّه وتعليمه.

٨ ـ نوع وخلفيات التلاميذ:

يؤثر نوع التلاميذ أو جنسهم ـ بنين أو بنات ـ الذين سيدرسون المنهج بحذف معارفٍ وأنشطة وإضافة أخرى، كما أن ذكاءهم وقدراتهم وأنواع الحوافز لديهم، تحتم كلها على المنهج تبنيّ فئات وصيغ محدّدة من هذه المعارف والأنشطة دون الأخرى أيضاً.

ولا يكفي من مطور المنهج على أي حال تحديد المقيدات التي قد تعترض عمليات التطوير المنهجي بل يتوجب منه التعرف على أصولها وأسبابها ثم التشاور مع الجهات المختصة بشأن أفضل الإستراتيجيات الناجعة لحلها والتغلّب عليها، حتى يُضْمَنَ للمنهج صناعة بناءة تربوياً ونفسياً.

الخطوة السابعة: توفير المناخ البناء لتطوير المنهج.

إن تشكيل الفرق التطويرية وتعيين القيادات المؤهلة عليها والتغلب على المقيّدات التربوية والبيئية التي قد تعترض تطوير المنهج لا يضمن لنا عملاً منتجاً لما نهدف إليه. أن الجو الذي تعيشه الفرق أفراداً وجماعات، وما يسوده من تفاعل وميول وخبرات يؤثر مباشرة في الواقع على ما يقومون به من مهام تطويرية متنوعة. أن أهم المبادىء التي يمكن لمطور المنهج مراعاتها لتوفير جو بناء للتطوير المنهجي تتلخص بما يلي (١٦):

١ ـ تطوير شعور ذاتي لدى فرق التطوير أفراداً وجماعات، بقيمة واهمية ما يقومون به للتربية الوطنية والأمة بوجه عام،

٢ ـ تطوير شعور بالإنتماء لدى أعضاء الفرق التطويرية بعضهم لبعض.

٣ ـ معرفة فرق التطوير أفراداً وجماعات لما يتوقع منها بالضبط، أي أن تكون المهام التطويرية الملقاة على عاتقها واضحة تماماً وممكنة في آن واحد.

٤ ـ قبول فرق التطوير أفراداً وجماعات بالمهام التطويرية والتزامها بتنفيذها.

٥ ـ توفير موضوعية كاملة لنقاش وتفاعل الفرق التطويرية أفرداً وجماعات وعدم السماح للميول والرغبات الشخصية بالتدخل سلباً أو إيجاباً في ذلك.

٦ ـ المحافظة على نقاش وتفاعل الفرق التطويرية منفتحاً غير مشدوداً أو قسرياً إملائياً.

٧ ـ توفير وقت كاف ـ فترات مناسبة تتخلل العمل الجماعي لفرق التطوير للتفكير الفردي وإعادة النظر فيما يجري من خبرات وآراء ما يتمّ من قرارات تطويرية، لتصحيح ما يلزم وتعديل المواقف الفردية ذاتياً بخصوصها.

٨ ـ التجديد في تركيبة القوى العاملة للفرق التطويرية وأساليب عملها وتفاعلها لتوفير مرونة كافية لأعمال التطوير.

٩ ـ تنظيم نقاش وعمل الفرق التطويرية بصيغ مشجعة على التفاعل وتبادل الأراء والخبرات الفردية، قد تبدو أمثلة لهذه الصيغ كالتالي (١٧):



١٠ ـ توفير الخدمات البشرية والمادية المساعدة لعمل الفرق التطويرية وانجازها لمهامها المتوقعة.

١١ ـ توفير الوقت الكافي الملائم لطبيعة وحجم المهام التطويرية التي ستقوم بها الفرق المنهجية.

١٢ ـ المحافظة على حجم معقول مشجع للتفاعـل وتبادل الآراء والخبرات لأفراد الفرق التطويرية. يمكن أن يتروح العدد المقبول لفرق التطوير بين ٧ ـ ١٣، حيث يؤدي تدني العدد عن سبعة إلى ضعف الآراء والخبرات المتبادلة، وزيادته عن ثلاثة عشر لعدم توفر فرص كافية لتفاعل الأعضاء مشجعاً بهذا تسرّب البعض وانزواء البعض الآخر واكتفاءه بالإستماع.

الخطوة الثامنة: توفير سياسة إدارية لتوجيه تطوير المنهج

تتحكم السياسة الإدارية بما تفرضه من أحكام ومبادىء تنظيمية واجرائية لعمليات تطوير المنهج في انتاجية هذه العمليات، حيث تؤدي ايجابيتها إلى زيادة الإنتاجية نوعاً وكماً وكيفاً أما سلبيتها فتشجع الروتين والشكلية وعدم الفعالية.

وبينما تتناول السياسة الإدارية مجالات هامة تخص تطوير المنهج كقواعد ومبادىء اختيار الأفراد والفرق التطويرية وأحكام توزيع المهام المنهجية على الجهات المؤهلة للقيام بها والأساليب العملية والإجتماعية التي سيعمل من خلالها الأعضاء والفرق المختلفة، والمعايير التي سُتحدّد على أساسها كفاية تحصيل الأهداف التطويرية والتدريج الإداري لمسؤوليات التطوير، والتسلسل العام الذي سُيتبّع في تطوير المنهج، والادوار المتنوعة التي سيقوم بها كل عضو أو فرقة خلال عمليات التطوير، فإنها ـ أي السياسة الإدارية يجب أن تتصف بالمبادىء العملية التالية(١٨)، حتى تكون بناءة للتطوير المنهجي غير مقُيدِّة أو معيقة له:

١ ـ أن تكون عامة في صيغها ولكنها واضحة ومفهومة في نفس الوقت. أن التفصيل الزائد في السياسة الإدارية يفرض قيوداً متعددة على اعضاء وفرق التطوير، مُقللاً هذا من مرونة استجابتهم لمتطلبات عمليات التطوير وما تواجهه من صعوبات أو تغيرات طارئة.

٢ ـ أن تعمل على التوازن بين متطلبات تطوير المنهج والحاجات النفسية

والإنسانية والتربوية العملية للأعضاء والفرق المعنية.

٣ ـ أن تكون عملية واقعية نابعة من حاجات التطوير المنهجي ومعطياته البشرية والمادية والنفسية، تُسهِّل للأعضاء والفرق اجراء المطلوب منهم دون كثير من الحيرة والتساؤل والتفسير.

٤ ـ أن تشجع المشاركة الفعالة لأعضاء وفرق التطوير، وتفاعلهم الإنساني والفكري معاً.

٥ ـ أن توفر لأعضاء وفرق التطوير بيئة نفسية ومادية وعملية تساعد على مواصلتهم لما يقومون به من مهام وحلّ ما يواجهونه من مشاكل وصعاب تطويرية.

٦ ـ أن توفّر اتصال منتظم ومفتوح ومتعاون بين أعضاء وفرق التطوير مهما تنوعت مسؤولياتها ومراكزها الوظيفية أو ارتفع/ انخفض تدريجها الإداري.

٧ ـ أن يكون من مبادئها الأساسية تشجيع البحث والتجريب والتقييم العلمي للمنهج.

٨ ـ أن تشجّع المرونة والتنوع والتجديد أو التغيير في الأعضاء والفرق التطويرية والمهام التي يقومون بها من وقت لآخر أو مرحلة لأخرى خلال التطوير المنهجي.

٩ ـ أن تعمل على الإستثناء الفوري لأي عامل أو مظهر مادي أو بشري يُحدِث شعوراً بالتهديد أو الخوف أو عدم الإرتياح لدى اعضاء وفرق التطوير.

١٠ ـ أن توفر خبرات استشارية فورية قادرة على توفير ما يحتاجه أعضاء وفرق التطوير من خدمات بمختلف أنواعها.

الخطوة التاسعة: توفير المستلزمات المادية لتطوير المنهج.

تجسد المستلزمات المادية لتطوير المنهج Logistics of Curriculum Development مجموع المواد والأدوات والتسهيلات والتجهيزات التعليمية والنفقات المالية ووسائل الإتصال والإعلام والمواصلات الموظفة لاستضافة عمليات التطوير المنهجي، وإجرائها والأنفاق عليها للوصول بها إلى أهدافها المرجوه. يراعي مطوّر المنهج عند قيامه بهذه الخطوة ثلاث مهمات تبدو كما يلي:

مهمة ١: تحديد ما يحتاجه تطوير المنهج من مستلزمات مادية.

إن أهم المستلزمات المادية التي يحتاجها مطور المنهج في العادة هي كالتالي (١٩):

١ - التسهيلات: وهي الغرف والقاعات المناسبة التي تلزم فرق التطوير أثناء قيامهم بمسؤولياتهم المتنوعة.

٢ - التجهيزات التعليمية: وهي الاثاث والمكاتب التي ستستخدم في اجتماعات الفرق ومناقشاتهم وانجاز أنشطتهم.

٣ - المواد والوسائل والآلات التعليمية: وهي مجمل ما يستخدم بهذا الصدد لتوضيح أهداف التطوير للأعضاء والفرق المشتركة، وشرح بعض العمليات والأنشطة الخاصة بذلك، لغرض تهيئة هؤلاء نفسياً وعملياً للقيام بالمطلوب.

٤ - وسائل الإتصال: وقد تتمثل في الهاتف والدائرتين التلفزيونية والإذاعية المغلقتين والتلكس وغيرها مما يستخدم في نقل وتوضيح مهام التطوير للأعضاء والفرق المشتركة.

٥ - وسائل المواصلات والنقل: وهي الحافلات وعربات النقل التي تستخدم لتمكين الأعضاء والفرق من الوصول لإجتماعات التطوير ولنقل ما يلزم هؤلاء من مواد وتجهيزات ووسائل.

٦ - المواد المكتبية المتنوعة: وهي كل ما يلزم أعضاء وفرق التطوير من اقلام وقرطاسية وغيرها من أدوات مكتبية ضرورية لأعمال التطوير المنهجي.

٧ - وسائل للإعلام: وقد تكون هذه الصحف والمجلات المحلية والراديو والتلفزيون والندوات العامة التي تسخر للدعاية للمنهج ولما تقوم به الفرق التطويرية من مسؤوليات هامة للمجتمع والتربية الوطنية.

٨ - الميزانية: وهي مجموع النفقات والأرصدة المخصصّة لتمويل عمليات التطوير وتوفير كافة ما تحتاجه من خبرات ومواد وتسهيلات لتحقيق غاياتها المنشودة - المنهج الجديد.

مهمة ٢: تحديد ما هو متوفر من المستلزمات المادية.

بعد تحضير قائمة المستلزمات المادية التي قام بها مطور المنهج في المهمة ١، يراجع الآن ما هو متوفر منها فعلاً لديه، حيث يؤدي حَصرها لتمييز التي لا زالت عمليات التطوير المنهجي بحاجة إليه.

مهمة ٣: توفير الفرق بين حاجة تطوير المنهج من مستلزمات مادية وما هو متوفر منها في الواقع.

يقوم مطوّر المنهج بالتعاون مع مختصي الخدمات والمستلزمات المادية المساعدة بتوفير ما يحتاجه التطوير المنهجي وذلك بشرائه أو صناعته.

وفي كل الأحوال، يراعي مطور المنهج مع المختصين عند توفيرهم للمستلزمات المادية المبادىء التالية: ـ

١ ـ كفاية المستلزمات المادية نوعاً وكماً وكيفاً لمتطلبات التطوير المنهجي.
٢ ـ وضع ارشادات لإستخدام المستلزمات المادية من أعضاء وفرق التطوير.
٣ ـ تنظيم استخدام وتوقيت استعمال المستلزمات المادية أو الإستفادة منها من قبل أعضاء وفرق التطوير.

الخطوة العاشرة: تنظيم الوقت وجدولة اجتماعات ومسؤوليات تطوير المنهج.

يعدّ الوقت أثمن ما يمتلكه الإنسان من أشياء. فهو بَمَدِّه وتسلسله يشكل كامل حياته ويحمل معه كل ما يخبره من فكر وعواطف ونجاحات ومصاعب. وقد قال نابليون بونابرت (١٧٦٩ ـ ١٧٩٦) مرة لأحد سائليه (٢٠) : «تستطيع أن تطلب مني أي شيء تريد سوى الوقت».

وفي رأينا، فإن أسباب تأخرنا الحضاري بالرغم من غنانا المادي بمختلف وسائله ومظاهره يرجع في الواقع لعدم تقييمنا للوقت، والسماح بالتالي إلى ضياعه سدىً، أو لإستغلاله في أعمال هامشية «لا تسمن ولا تغني من جوع» أو باخرى سلبية مدمرة «وتلك طامة كبرى».

وتطوير المنهج كعملية حاسمة لتربية أجيال الأمة، يوجب من المعنيين ممارسة عناية فائقة في تنظيم وقته وإدارة مسؤولياته وأ نشطته بصيغ تضمن الحصول على نوع المنهج المطلوب.. ومن هنا نقترح لمطور المنهج المهمات التالية:

مهمة ١: تحديد المدة الكلية المتوفرة لتطوير المنهج.

يقوم مطور المنهج بجانب تحديده للوقت الرسمي المقترح من الجهات الرسمية لأعمال التطوير، بمناقشة إمكانية الحصول على وقت إضافي إذا دعت الضرورات التطويرية لذلك. ومهما يكن، فإنه يتوجب منه عدم إدخال هذا الوقت الإضافي في حساباته الخاصة لوقت ومسؤوليات التطوير، حتى لا يصادف طريقاً مسدوداً يُعرض نتيجته كافة عمليات التطوير للتوقف التام أو الفشل وعدم الفعالية.

وتشتمل عملية التحديد في المهمة الحالية تخصيص المجموع العام للساعات المتوفرة، وما تساويه عادة من أيام وأسابيع (وأشهر أن دعا وقت التطوير لذلك).

ويتم التوصل للمدة الكلية اللازمة لتطوير المنهج بالتعرف على مجموع الحصص المخصصّة لتدريسه في الجدول الرسمي للمدرسة. فإذا كان مجموع هذه الحصص خلال السنة الدراسية يساوي على سبيل المثال تسعين ساعة مثلاً، عندئذ يتوجب (٢١) تخصيص مثل هذه المدة على الأقل لتطوير المنهج المطلوب. ستكون هذه المدة في أغلب الأحوال كافية في حالة معالجة الجهة الرسمية لمسؤوليات التطوير علمياً وبصيغ تربوية ومادية ونفسية وبشرية متكاملة، كما تدعو إليها مادة هذا الكتاب. أما إذا تمّت بغير ذلك، فإن الوقت في هذه الحالة سيكون غير هام ولا محسوباً، لكون مسؤوليات التطوير في الأساس لم تخرج عن مثل هذه الإعتبارات.

هناك طريقة أخرى (٢٢) يمكن لمطور المنهج بها تحديد المدة الكلية اللازمة لأعمال التطوير، وتتلخص في حصر المطوّر وعامليه لكافة المسؤوليات المطلوبة ثم تعيين نوعين من الوقت لكل منها:

وقت عادي تنتهي به المسؤولية وآخر استثنائي مطوّل في حالة تعثر تنفيذها. يجمع المطور الآن الوقت العادي والإستثنائي ويقسمها على اثنين، لينتج لديه الوقت المناسب لتنفيذ المسؤولية المنهجية. وهكذا دواليك مع بقية مسؤوليات التطوير حيث يحصل من جمع نواتجها الزمنية بعدئذ على المدة الكلية التي يجب توفرها لتطوير المنهج.

مهمة ٢: تحديد المسؤوليات التي يتطلبها تطوي المنهج.

يتم لمطور المنهج تحديد المسؤوليات التطويرية التي يراها ضرورية للحصول على المنهج المطلوب، بكتابة كافة ما يجول بخاطره بخصوصها في قائمة، مهما كانت هذه المسؤوليات مهمة وأساسية أو ثانوية فرعية. وللتقليل من التكرار والاعمال الكتابية غير الضرورية يمكنه تقسيم الورقة الى نصفين لتحتوي بهذا على قائمتين في آن واحد، أحدهما للمهمات والأنشطة الضرورية والأخرى لغير ذلك. قد يبدو مثال لهذه القائمة في النموذج التالي (٢٣):

مهمة ٣: مفاضلة المسؤوليات وترتيبها حسب أهميتها ومتطلبات تنفيذها لتطوير المنهج.

يمكن لمطور المنهج القيام بمفاضلة المسؤوليات مباشرة باستعماله النموذج في (شكل ١ ـ ١) حيث يعيد ترتيبها المناسب في المربعات المقابلة لكل مسؤولية. فتكون بهذا على سبيل المثال مسؤولية رقم ٢٠ رقم٣ ورقم ٣ تصبح رقم ٧ وهكذا.

هناك طريقة أخرى للمفاضلة على أي حال تتجسدّ في وضع مطور المنهج لكافة المسؤوليات التطويرية في وسط مدى من ١ ـ ٥ أو في رقم ٣، ثم يبدأ بنقل المسؤوليات واحدة بعد الأخرى إلى أعلى: رقم ٤ و٥ وإلى اسفل: رقم٢ و ١ حيث ينتج في أعلى السلم المُهّمات التي يتوجب منه اعتبارها أولاً، وفي ادناه اخرى لا يستحق منه عناية كبيرة لعدم أهميتها للتطوير المنهجي. وإذا حصل مطور المنهج على عدة مسؤوليات في درجة واحدة على السلم مثل ٥ أو ٤ أو ٣ أو غيرها، وأراد في نفس الوقت مفاضلتها هي الأخرى، فيعيد عندئذ نفس

مسؤوليات تطوير المنهج			
هامة / أساسية		ثانوية / فرعية	
١	☐	١	☐
٢	☐	٢	☐
٣	☐	٣	☐
٤	☐	٤	☐
٥	☐	٥	☐
٦	☐	٦	☐
٧	☐	٧	☐
٨	☐	٨	☐
٩	☐	٩	☐
١٠	☐	١٠	☐
١١	☐	١١	☐
١٢	☐	١٢	☐
. . .	☐	. . .	☐
٢٠	☐	٢٠	☐
٢١	☐	٢١	☐
. . .	☐	. . .	☐
٣٠	☐	٣٠	☐

شكل ١ ـ ٢: نموذج لتحديد المسؤوليات التطويرية للمنهج.

العملية، حيث يصل لأكثرها أهمية ولأقلها في الدرجة أو المستوى الواحد. وبتكرار العملية مع المسؤوليات في المستويات الأخرى، يتمكن مطور المنهج من الحصول على مسؤوليات متدرجة متسلسلة في أهميتها/ حجمها.

يجب على مطور المنهج عند مفاضلته وترتيبه للمسؤوليات التطويرية اعتبار المبادىء التالية:

١) التسلسل المنطقي للمسؤولية بالنسبة لتطوير المنهج، بحيث يؤدي قيام فرق التطوير بواحدة منها لأخرى تالية.

٢) أهمية المسؤولية وأساسيتها لتطوير المنهج.

٣) حجم أو متطلبات المسؤولية عملياً.

مهمة ٤: توزيع الوقت المتوفر على مسؤوليات تطوير المنهج

يقوم مطور المنهج بعد ترتيبه المنطقي والعملي لمسؤوليات التطوير بتوزيع الوقت المتوفر لديه على هذه المسؤوليات حسب أهميتها ومتطلباتها التنفيذية. وقد يستعمل بهذا الصدد المبادىء الإجرائية التالية:

١ ـ تحويل الوقت المتوفّر إلى ساعات، أو لدقائق أن إقتضت الحاجة.

٢ ـ تعيين وزن عددي أو قيمة رقمية لكل مسؤولية تتفق مع درجة أهميتها ومكوناتها العملية المطلوبة. ويمكن أن تكون القيمة العليا لهذا الوزن هو ١٠ ثم تتدرّج تنازلياً حتى تصل إلى رقم ١ والذي يعبرّ لأقل المسؤوليات أهمية.

٣ ـ تدريج مسؤوليات التطوير على مدى ١ ـ ١٠ لإعطاء كل منها قيمة الأهمية التي تستحقها. وقد يعطي مطوّر المنهج للمسؤوليات التطويرية أرقاماً متسلسلة من ١ وحتى آخر مسؤولية لديه. فيبدو التدريج في هذه الحالة كالتالي*:

* نفترض أن لدى مطور المنهج ما مجموعه ماية مسؤولية.

أرقام مسؤوليات التطوير								
١٠٠	٩٧	٨٩		١٨	١١	٩	٤	١
٩٩	٩٦	٨٨			١٣	١٠	٦	٢
٩٨	٩٥	٨٧	⟵ وهكذا حتى يتمّ تدريج ⟶		١٦	١٢	٧	٣
٩١	٩٤	٨٤	كافة المسؤوليات على المدى		١٧	١٤	٨	٥
٩٠	٩٢					١٥		

١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠

شكل ١ ـ ٣: نموذج سلم تقديري لتدريج أهمية مسؤوليات تطوير المنهج.

٤ ـ تحديد عدد المسؤوليات الواقعة في كل قيمة رقمية متدرجة ثم ضربه بالقيمة نفسها حتى يتحصل على مجموع وزن المسؤوليات التي تنتمي لكل قيمة متدرجة.

فإذا كان على سبيل المثال هناك خمس مسؤوليات تقع في رقم ٩ (كما يبين الشكل ١ ـ ٢) فيكون الوزن الكلي لها كالتالي:

٥ × ٩ = ٤٥

وبالمثل إذا كان هناك أربع مسؤوليات في رقم ٢، عندئذ يكون الوزن الإجمالي لها هو:

٤ × ٢ = ٨

وهكذا دواليك مع بقية المسؤوليات وقيمتها التدريجية التي تقع فيها.

٥ ـ جمع الأوزان الكلية الفرعية للمسؤوليات لينتج وزن كلي عام يشير للقيمة الرقمية العامة لمسؤوليات التطوير.

٦ ـ تقسيم الوقت المتوفر لتطوير المنهج على الوزن الكلي العام لمسؤوليات التطوير لينتج القيمة الزمنية للوحدة الواحدة.

٧ ـ ضرب القيمة الزمنية الناتجة المتدرجة لمسؤولية التطوير، لينتج مقدار

الوقت الذي يجب أن يخصّص لها بالمقارنة مع قريناتها من المسؤوليات التطويرية.

افترض على سبيل المثال أن القيمة الزمنية للوحدة الواحدة من مسؤوليات التطوير (في خطوة ٦ أعلاه) كانت ٧٥ دقيقة، عندئذ يكون الوقت اللازم لمسؤولية رقم ٩ هو:

٧٥ × ٩ = ٦٧٥ دقيقة

ومسؤولية رقم ٦,٥ = ٧٥ × ٦,٥ = ٤٨٧,٥ دقيقة

ومسؤولية رقم ٣ = ٧٥ × ٣ = ٢٢٥ دقيقة.

ومسؤولية رقم ١,٥ = ٧٥ × ١,٥ = ١١٢,٥ دقيقة. . . وهكذا مع بقية المسؤوليات التطويرية.

٨ ـ تحويل قيمة المسؤولية بالدقائق إلى ساعات مثلاً أو إلى وحدات زمنية أخرى قيمتها ٥٠ أو ٤٥ دقيقة لإمكانية التعرّف على عدد الإجتماعات أو جلسات العمل اللازمة لإنجازها من قبل فرق أو أفراد التطوير المنهجي.

مهمة ٥ : اعداد وتنظيم الإجتماعات الخاصة بمسؤوليات تطوير المنهج

يصبح الطريق ممهداً الآن لمطور المنهج بعد قيامه بالمهمات الأربع السابقة للقيام بإعداد وتنظيم الفرق التي ستتولى تطوير المنهج، حيث يمكنة بهذا الصدد مراعاة المبادىء والإجراءات التالية:

١ ـ أن لا تتعدى مدة الإجتماع أو النشاط الواحد لفرقـة التطوير عن ساعة في معظم الأحوال، وأن لا تزيد عن ساعتين في الظروف الطارئة للتطوير المنهجي (٢٤).

٢ ـ أن يتخلل اجتماعات وانشطة فرق التطوير فترات ترويحية مناسبة من حيث التوقيت والطول والكيف/ النوع.

٣ ـ أن تتوفر كافة المستلزمات المادية والعملية لإجتماعات وأنشطة فرق التطوير لتتهيأ الظروف مبدئياً لنجاحها.

٤ ـ أن تحدث اجتماعات وانشطة فرق التطوير ضمن تسهيلات متكاملة لنوع

المهام التطويرية المطلوبة.

٥ ـ أن يعرف المشتركون في التطوير مسبقاً (قبل مدة معقولة من موعد الإجتماعات/ الأنشطة التطويرية) مواعيد اجتماعاتهم وما يتوقع منهم أفراداً وجماعات خلالها. أي يجب أن يتوفر جدول مكتوب لأعمال التطوير ومواعيدها والمهام الفرعية التي سيتم انجازها في كل منها. قد يبدو جدول الأعمال هذا بالصيغة التالية(٢٥):

جدول ١ ـ ١: نموذج لجدول أعمال يمكن استخدامه في تنظيم اجتماعات تطوير المنهج

اليوم:	التاريخ: / / المكان:		
الوقت/ الساعة	مسؤلية التطوير	مهماتها الفرعية	ملاحظات هامة
٨:٠٠ ٩:٠٠ ١٠:٠٠ ١١:٠٠ ١٢:٠٠ ١٣:٠٠ ١٤:٠٠ ١٥:٠٠ ١٦:٠٠ ١٧:٠٠ ١٨:٠٠ ١٩:٠٠ ٢٠:٠٠ ٢١:٠٠			

الخطوة الحادية عشرة: تعريف المشتركين بأهداف ومسؤوليات التطوير المتوقعة منهم افراداً وجماعات.

بالرغم من معرفة معظم المشتركين في تطوير المنهج ما يتوقع منهم من مهام ومسئووليات نتيجة للخطوات العشر السابقة، ألا أنه من المفيد تعريفهم بشكل مباشر ومَركز بتفاصيل هذه الأهداف والمسؤوليات التطويرية التي سيقومون بإنجازها. وقد يتبع مطور المنهج بهذا الصدد الإستراتيجية التالية:

١ ـ عقد ندوات أو اجتماع عام (أو أكثر حسب اللازم) يحضره كافة المشتركين في تطوير المنهج لعرض الأهداف والخطوط العامة لتطوير المنهج مع تعريف عام بفلسفته ومدى أهميته للتربية الوطنية وناشئتها.

٢ ـ عقد إجتماعات فردية وجماعية مصغّرة لتعريف أفراد وفرق التطوير بمسؤولياتهم الخاصة في التطوير المنهجي.

٣ ـ إعداد نشرات خاصة بأهداف ومسؤوليات التطوير ثم توزيعها على الأفراد والفرق المعنية لكل منها.

٤ ـ إعداد مجموعة من أفلام الڤيديو والرسوم البيانية والشفافيات والشرائح وغيرها مما يمكن أن يجسد/ يوضح تفاصيل أهداف ومسؤوليات التطوير للرجوع إليها من الأفراد والفرق المعينية كلما لزمهم الأمر ذلك.

٥ ـ تشكيل لجنة دائمة مهمتها الإجابة على إستفسارات أفراد وفرق التطوير فيما يخّص أهدافهم ومسؤولياتهم التي يقومون بها.

الخطوة الثانية عشرة: تعريف المشتركين بمعايير ووسائل التغذية الراجعة التي ستستخدم في التحقق من كفاية مسؤوليات تطوير المنهج.

تُعد التغذية الراجعة عنصراً حيوياً من عناصر التقييم ومظهراً هاماً من مظاهر التربية الحديثة حيث ينتج عنها في الغالب تزيد الجهة المعنية بصورة واقعية عن سلوكها أو إنجازها ثم اقتراحها للمبادىء والأساليب الملائمة لمعالجته وتحسينه أن لزم.

وبينما تهتمّ المعايير بالمواصفات الكمية والنوعية والكيفية التي يجب أن تبدو عليها ومسؤوليات التطوير، لتعتبر كافية ومفيدة للمنهج المطلوب، فإن وسائل التغذية الراجعة تختص بالوسائط التي تنقل للأفراد المعنية القرارات الخاصة بكفاية انجازهم لهذه المسؤوليات على أساس المعايير التقيمية المرتبطة بكل منها وقد تكون في العموم الوسائط الناقلة للتغذية الراجعة شفوية مباشرة، أو مسموعة منقولة هاتفياً أو بالراديو أو بتسجيل سمعي، أو مكتوبة بصورة تقرير أو تليغراف أو تلكس، أو حركة تعبيرية باليد أو الوجه، أو مركبة كما هي الحال في أفلام الڤيديو وأي مزيج يجمع في آن واحد أكثر من وسيلة تعليمية سمعية وبصرية.

ومهما يكن، فإن بإمكان مطور المنهج عند تعريف المشتركين بأعمال التطوير بمعايير ووسائل التغذية الراجعة، مراعاة المبادىء التالية:

١ ـ أن تكون المعايير الإنجازية الموضوعة لمسؤوليات التطوير مناسبة لأهمية كل منها للمنهج.

٢ ـ أن تكون المعايير الإنجازية ممكنة الحدوث ـ يمكن تحقيقها من قبل أفراد وفرق التطوير في ضوء المعطيات المادية والتربوية والنفسية والتأهيلية المتوفرة لهم.

٣ ـ أن تستجيب وسائل التغذية الراجعة المستعملة مباشرة لخصائص أفراد وفرق التطوير من حيث الرغبة واللغة والموضوع والإدراك.

٤ ـ أن تكون الرسالة التي تحملها وسيلة التغذية الراجعة واضحة اللغة والمعنى.

٥ ـ أن تكون الرسالة التي تحملها وسيلة التغذية الراجعة مفيدة ومتصلة مباشرة بماهيّة مسؤولية التطوير وواقعها.

٦ ـ أن تتنوع وسائل التغذية الراجعة من مناسبة تطويرية لاخرى ومن نوع من الأفراد أو الفرق لنوع آخر.

وهكذا، يصبح مناسباً لمطوّر المنهج وعامليه بعد اتمامهم لعمليات هذه الوحدة الإنتقال للوحدة التالية: تخصيص غايات المنهج وأنواع معرفته وميادينه السلوكية العامة.

الوحـــدة الثـانيـة

تخصيص غايات المنهج وأنواع معرفته وميادينه السلوكية العامة

أ ـ متطلبات أساسية للقيام بعمليات الوحدة.
ب ـ مصطلحات الوحدة.
جـ ـ خطوات تنفيذ الوحدة.

١ ـ تخصيص تضمينات الفلسفة التربوية لتطوير المنهج.
٢ ـ تخصيص تضمينات الحوادث التاريخية الجارية لتطوير المنهج.
٣ ـ تخصيص الغايات العامة المشتركة التي تشير إليها كل من الفلسفة التربوية ومجريات التاريخ المحلي للمجتمع.
٤ ـ تخصيص المحتوى الثقافي الذي تنص عليه الغايات العامة للمنهج.
٥ ـ تخصيص أنواع المعرفة الأكاديمية التي تنص عليها الغايات العامة للمنهج.
٦ ـ تحديد الأنواع والصيغ النهائية للغايات العامة والمعرفة الأكاديمية للمنهج بغربلتها بمبادىء علم النفس وخصائص المتعلمين.
٧ ـ تخصيص الميادين السلوكية للمنهج.

الوحـــدة الثـانيَة

تخصيص غايات المنهج وأنواع معرفته وميادينه السلوكية العامة

أ ـ متطلبات أساسية للقيام بعمليات الوحدة:

يتوجب من مطوّر المنهج قبل البدء بخطوات ومهام الوحدة الحالية التحقق من توفر ما يلي:

١ ـ تقرير الحاجة التربوية لمنهج جديد (جزئياً أو كلياً) وقيام فرق التطوير/ التخطيط بدراسة الأصول التي تؤثر عليه وتصنع منه آداة رسمية للتربية المدرسية.

٢ ـ توفّر بيانات مفصلة بخصوص الأصول التربوية التي تمت دراستها مع تخصيص تضمينات كل منها للمنهج الجديد ـ غاياته ومعرفته الأكاديمية العامة.

٣ ـ الإعداد البناء والتنظيم المتكامل لتطوير المنهج الجديد.

ب ـ مصطلحات الوحدة:

١ ـ أصول المنهج Curriculum Foundations: هي مجموع المصادر التربوية التي يستقي منها المنهج أهدافه ومحتواه من المعرفة وأنشطة التعلّم والتقييم كما هي الحال في الفلسفة التربوية والحوادث التاريخية الجارية والثقافية المحلية، والأخرى التي توجّه صناعته وصيغ تقديمه للتلاميذ كما هو الأمر مع نظرية المنهج وعلم النفس والمتعلمين المعنيين بدراسته.

٢ ـ الغايات العامة للمنهج Curriculum Aims : هي النهايات التربوية العامة التي تنتج من دراسة الأصول التربوية والنفسية والتي سيجسدّها المنهج الجديد

ويعمل على تحقيقها لدى التلاميذ. ترتبط الغايات العامة عادة بنوع الفلسفة التربوية وطبيعة الحوادث التاريخية الجارية للمجتمع.

٣ ـ المعرفة الأكاديمية العامة للمنهج .Academic Knowledge of the Curriculum:
هي مجموع الحقائق والمفاهيم التي يتعلمها التلاميذ نتيجة دراستهم للمنهج. والمعرفة المنهجية تأتي بصيغ وأنواع مختلفة، وذلك حسب نوع الفلسفة التربوية للمجتمع ومتطلبات مجرياته التاريخية (انظر الخطوة الخامسة من هذه الوحدة والفصل الثاني من كتابنا) المنهج، توزيع دار الرياض بالسعودية، ١٩٨٢).

٤ ـ الميادين السلوكية العامة للمنهج أو ميادين المنهج Curriculum Domains:
هي مجالات سلوكية عامة تنتظم فيها خبرات أو فرص التعلّم التي يقوم بها التلاميذ لتحقيق غايات المنهج وأهدافه.
وكما هي الحال في كون الغايات أو الأهداف المنهجية تختص كمجموعات بنوع رئيسي من المعارف أو الخبرات، فإن الميادين السلوكية للمنهج هي الأخرى تختص بمثل هذا، وذلك حسب ماهية الغايات أو الأهداف العامة التي تتبعها أو تجسدّها.

جـ ـ خطوات تنفيذ الوحدة:

ستعرض هذه الفقرة سبع خطوات خاصة بدور أصول المنهج وما تقوم به من ترشيد لمحتواه وعمليات تطويره. وفي الواقع، فإن ما يهّم مطور المنهج هنا هو التضمينات العامة التي تشير إليها هذه الأصول للصناعة المنهجية. ومع أن هذه التضمينات العامة وما يرتبط بها تتوفر عادة خلال مرحلة تخطيط المنهج، وبالذات تخطيط الحاجات التربوية له، إلا أننا سنتولى في هذه الوحدة تلخيص التضمينات العامة للأصول المنهجية وما يشير إليه كل منها لعمليات التطوير المتنوعة لتخدم كورقة عمل ينسق بها مطور المنهج وعاملوه ما يقترحونه من أهداف ومعرفة وأنشطة تربوية.

الخطوة الأولى: تخصيص تضمينات الفلسفة التربوية لتطوير المنهج

بينما تكون الفلسفة التربوية التي يتبناها المربون للمنهج الجديد غيبية دينية أو تقليدية أجتماعية أو تقدمية فردية، فإن دورها في صناعته يتركزّ في تحديد نوع الإنسان الذي يريده المجتمع في الناشئة نتيجة دراستهم للمنهج. فقد يتمثل هذا النوع في: الإنسان المتكامل الصالح في الدنيا والآخرة كما تريده الفلسفة الغيبية الدينية، أو الإنسان العاقل الصالح لمجتمعة كما تشير إليه الفلسفات التقليدية الإجتماعية عموماً، أو الإنسان المتكامل النافع لنفسه ثم لمجتمعه كما تركز عليه الفلسفات التقدمية بوجه عام.

ومهما يكن من أمر الفلسفة التربوية ودورها في الصناعة المنهجية، فإن هناك تضمينات محددة لكل نوع من الفلسفة التربوية والتي يمكن لمطور المنهج وعامليه الإسترشاد بها خلال تطويرهم له. تبدو هذه التضمينات موجزة كالتالي (١)؛

١ ـ تضمينات الفلسفة الغيبية لتطوير المنهج:

- الهدف العام: تطوير الإنسان المتكامل الصالح لدنياه وآخرته.
- المعرفة المنهجية: مقدسة كالقرآن أو محترمة جماعياً كالسنة الشريفة، ثابتة لا تتغيّر وهي محور عمليات التعلم والتعليم.
- الأنشطة المنهجية: موحدة وجماعية ودينية ومباشرة غالباً.
- اللغة المنهجية: العربية الفصحى المقننة الثابتة في صيغها ومعانيها فيما يتعلق بكتابة المنهج وتدريسه وتعلمه.
- وسائل التقييم: دينية في نوعها وإجراءاتها ومعاييرها وموحّدة في أسلوبها.
- علاقة التلميذ بعوامل البيئة التربوية: تقوم على الإحترام والخضوع والطاعة للمعلم والأقران والمجتمع ولمتطلبات المادة الدراسية. تفتقد هذه العلاقة لمظاهر الحرية والمبادرة الفردية. لأن المواصفات المقبولة لكل تصرف، أو سلوك مخصصّة مسبقاً في الغالب.

■ الفروق الفردية: متجاهلة تماماً منهجياً وتعليمياً ـ يتوجب من جميع التلاميذ تعلم المادة كما هي محتوى وشكلاً.

■ دور المعلم: رجل دين ووسيلة رئيسية لتعليم المادة المنهجية وتفسيرها وتقييم مدى كفاية تعلمها.

■ دور المنهج: أساسي وكوسيلة لإعداد التلميذ الصالح في سلوكه الدنيوي والمؤهل لرضاء الله وحياته الآخرة.

٢ ـ تضمينات الفلسفة التقليدية لتطوير المنهج:

■ الهدف العام: تطوير الإنسان العاقل الصالح لمجتمعه.

■ المعرفة المنهجية: ثابتة وتقليدية وموحدة ومتعارف عليها ثقافياً ومسخرة للمستقبل واستعمالاته وحاجاته دون الحاضر الفردي أو الإجتماعي المباشر. وتتركز في معارف من الأدب والتاريخ واللغة الوطنية والمعتقدات الدينية والإجتماعية والرياضيات والعلوم.

■ الأنشطة المنهجية: موحدة وجماعية ومباشرة غالباً.

■ اللغة المنهجية: العربية الفصحى المقنّنة في صيغها ومعانيها كتابة وتدريباً وتعلماً.

■ وسائل التقييم: جماعية وموحدة وشفوية غالباً، ونابعة في أنواعها وكيفياتها من طبيعة المادة الدراسية وأهدافها الإجتماعية العامة.

■ علاقة التلميذ بعوامل البيئة التربوية: تقوم على خضوع التلميذ واستجابته لما يريده المعلم والمجتمع وتحصيل المادة الدراسية. كما أن حريته ومبادراته واهتماماته الفرّدية هي مقبولة طالما تتمشى مع القانون العام واحكام الحياة الإجتماعية. ويكافح التلميذ من خلال الإنضباط والأساليب التربوية المباشرة والقسرية لتطوير عقله وتحصيل الكمال المطلق أو المثالي في الفكر والعمل والقيم العامة.

■ الفروق الفردية: متجاهلة منهجياً وتعليمياً غالباً.

■ دور المعلم: وكيل المجتمع ومرب أكاديمي مختص ووسيلة أساسية لنقل

المعرفة والثقافة وتعليمها للناشئة وتقييم مدى كفاية تعلمها لذلك.

- دور المنهج: أساسي كوسيلة لإعداد التلميذ للمجتمع، وواسطة مباشرة لتطوير المعرفة العقلية ونقل الثقافة واستمرارها.

٣ ـ تضمينات الفلسفة التقدمية لتطوير المنهج:

- الهدف العام: تطوير الإنسان المتكامل النافع لنفسه ثم لمجتمعه.
- المعرفة المنهجية: متغيرة ومتنوعة حسب حاجات التلاميذ واهتماماتهم الفردية، وتغطي كافة أنواع المعرفة وأشكالها وكيفياتها.
- الأنشطة المنهجية: متنوعة ومتغّيرة حسب طبيعة التلاميذ والمادة الدراسية ومتفاعلة غير مباشرة ونابعة من واقع التلاميذ والحياة الإجتماعية. ترعى كذلك حبّ التجربة والإبتكار والتعبير الذاتي والتجديد عند التلاميذ.
- اللغة المنهجية: متنوعة الصيغة والأسلوب والمفردات والمعنى. أن اللغة الفصحى قد لا تكون ضرورية في المناهج التقدمية.
- وسائل التقييم: متنوعة وذات طبيعة تحليلية وتوجيهية هدفها نمو التلاميذ وتطوير شخصياتهم المتكاملة.
- علاقة التلميذ بعوامل البيئة التربوية: متعاونة ومتفاعلة ترعى رغباته واهتماماته وتعلّمه وتقوم على الحرية والمبادرة والإستقلال والتكيف الإجتماعي والواقعية والإعتماد على النفس. أن التلميذ هو محور وهدف العلاقات الإجتماعية والمنهجية والمدرسية والإنسانية من معلمين وأقران ومجتمع محلي.
- الفروق الفردية: أساسية هامة من حيث النظرية والتطبيق.
- دور المعلم: موجّه وناصح وراع مخلص لنمو التلاميذ وتطوير شخصياتهم السويّة المتكاملة.
- دور المنهج: وسيلة تربوية آنية وواقعية متنوعة الأهداف والمحتوى والأنشطة، حسبما تقتضيه حاجات التلاميذ الفردية ورغباتهم ومتطلبات نموهم الإدراكي والعاطفي والحركي.

الخطوة الثانية: تخصيص تضمينات الحوادث التاريخية الجارية لتطوير المنهج.

بينما تحدد الفلسفة التربوية في الخطوة السابقة المواصفات النوعية العامة التي سيرعاها ويغذيها المنهج الجديد في الناشئة المدرسية، تقوم مجريات التاريخ المحلي باقتراح خصائص استثنائية طارئة يتوجب من هذه الناشئة تبنيها للإستجابة لمتطلبات الحوادث التاريخية الجارية التي يعيشها مجتمعهم المحلي.

وقد يحدث اتفاق بين معطيات الفلسفة التربوية ومستلزمات الحوادث التاريخية والجارية، حيث تتناغم بهذا المواصفات التي تشير إليها كل منهما للإنسان الجديد. أما في حالة اختلافهما: كل منهما يطلب إنساناً بخصائص قد تختلف كثيراً أو قليلاً عن الأخرى، عندئذ يلجأ المختصون إلى موازنة تضمينات الفلسفة التربوية ومجريات التاريخ المحلي والتوفيق فيما بينهما ومهما يكن، فإنه يتوجب في هذه الحالة الإستجابة أولاً لما تمليه الحوادث التاريخية التي تخبرها الأمة ثم لمبادىء الفلسفة التربوية التي تتبناها وتعتقدها، لكون الأولى اكثر حسماً ومباشرة في التأثير على حياتها ومصيرها.

على كل حال، يجب أن يتوفر لمطور المنهج وعامليه نتيجة لعمليات التخطيط المسبقة، وللخطوة الأولى والثانية من هذه الوحدة جملاً وعبارات عامة تجسد ما ينوي تحقيقه لدى التلاميذ عند تعلمهم للمنهج الجديد. نطلق على مثل هذه الجمل والعبارات العامة في علم المناهج بالغايات أو الأغراض.

الخطوة الثالثة: تخصيص الغايات العامة المشتركة التي تشير إليها كل من الفلسفة التربوية ومجريات التاريخ المحلي للمجتمع

يقترح مخططوا المنهج كما أشرنا بالتو نتيجة دراستهم لمعطيات الفلسفة التربوية والتاريخ المحلي عدداً من الغايات التي سيعمل المنهج الجديد على تحقيقها لدى الناشئة المدرسية. وعليه يتوفر لمطور المنهج وعاملوه في هذه المرحلة عدداً من الغايات المنهجية التي تكون في العادة على أربعة أنواع:

١ ـ غايات إدراكية.
٢ ـ غايات عاطفية.
٣ ـ غايات اجتماعية.
٤ ـ غايات سلوكية حركية.

والجدير بالذكر هنا هو أن مطور المنهج وعامليه قد يجدون أنفسهم أمام الحقائق التالية:

١ ـ إن المنهج الجديد يركز بدرجة رئيسية على نوع محدد من الغايات: إدراكية كما في مناهج المادة الدراسية، عاطفية كما في مناهج الطفل، اجتماعية كما في مناهج المجتمع وحركية كما في مناهج الكفايات والتعليم المهني بشكل عام.
٢ - إن غايات المنهج الجديد مُوجَّهه لدرجة رئيسية لتحقيق ذاتية المجتمع ونموه، فيكون المنهج بالتالي إجتماعياً ـ تقليدياً.
٣ ـ إن غايات المنهج الجديد مُركّزة في الأساس لتحقيق ذاتية الفرد وتوجيه نموه، فيكون المنهج عندئذ فردياً تقدمياً.
٤ ـ إن غايات المنهج الجديد متكاملة في معطياتها ومتطلباتها، وتُوفقّ في آن واحد بين حاجات المجتمع والتلاميذ، فيطلق على المنهج حينئذ بأنه انتقائي متكامل كما في المناهج المحورية مثلاً.

ومهما يكن، فإن الواجب الهام المتوقع من مطور المنهج وعامليه في حالة عدم توفّر الغايات العامة هو تحديده وتطويره لها بصيغ واضحة مفيدة تشير لماهية المنهج الذي سيتم تطويره من قبلهم فيما بعد.

الخطوة الرابعة: تخصيص المحتوى الثقافي الذي تنص عليه الغايات العامة للمنهج.

تؤثر الثقافة المحلية بالمنهج في مظهرين:
١ ـ احتواء معارف معينة واستثناء أخرى.
٢ ـ فرض نوع من المحتوى الخاص بها على المنهج.

والمحتوى الثقافي الذي تدعو إليه الغايات العامة للمنهج قد يكون في الأنواع التالية:

١ ـ عموميات وهي مجموع العادات والسلوك والمظاهر والأنظمة الإجتماعية السائدة في الحياة المحلية والممارسة من قبل معظم الناس في المجتمع.
٢ ـ خصوصيات: وهي مجموع العادات والسلوك والمظاهر والأنظمة الحياتية التي تتبّناها طبقة محددة في المجتمع.
٣ ـ بدائل/ متغيرات وهي مجموع العادات والسلوك والمظاهر والأنظمة الحياتية التي يتبناها الأفراد نتيجة خلفية/ خبرات شخصية خاصة ويدخلونها تدريجياً للحياة الإجتماعية المحلية.

ومهما تنوع المحتوى الثقافي، فإن المنهج يميل إلى التقليدية الجماعية، إذا ركزت غاياته العامة على العموميات الثقافية دون الخصوصيات والبدائل، وإلى التقدمية الفردية إذا جسدّت الغايات العامة البدائل والخصوصيات دون غيرها. وعلى كل حال، فإنه يفترض في الأحوال العادية للصناعة المنهجية توفر وصف موجز لما يمكن أن يحتويه المنهج من خبرات ومعارف ومظاهر ثقافية، حيث يتولى مطور المنهج بالتعاون مع علماء الإجتماع بتخصيص المحتوى الثقافي المناسب للمنهج الجديد.

الخطوة الخامسة: تخصيص أنواع المعرفة الأكاديمية التي تنص عليها الغايات العامة للمنهج.

يتوفر نتيجة عمليات التخطيط انواع المعرفة الاكاديمية التي تنص عليها الغايات المنهجية العامة، ويتوجب تجسيدها وتفصيلها من قبل مطوّر المنهج.

وتختلف أنواع وصيغ المعرفة الأكاديمية التي يتناولها المنهج في العادة حسب اختلاف الفلسفة التربوية للمجتمع ومتطلبات حوادثه التاريخية الجارية، أي حسبما تنص عليه الغايات العامة للمنهج.

وقد تكون المعرفة الأكاديمية التي يوفرها مخططوا المنهج لمختصي وعمال

التطوير في الأنواع والصيغ التالية (٢):

١ ـ معارف صحية ونفسية ومهنية وأسرية، ومعارف خاصة بالعلاقات الإنسانية وقت الفراغ يقترح هربرت سبنسر.

٢ ـ معارف لغوية وصحية وإجتماعية ودينية وأسرية ومهنية، ثم معارف خاصة بالتربية الوطنية والهوايات وملء الفراغ، كما يقترح فرانكلين بوبيت.

٣ ـ معارف رمزية لغوية ورياضية وفنية، وطبيعية وثقافية وإجتماعية وفلسفية ودينية وأدبية كما يقترح هاري براودي.

٤ ـ معارف استقصائية خاصة بالبحث والتجريب، وجمالية ثم اجتماعية ودينية كما يقترح جوزيف شواب.

٥ ـ معارف رمزية وتجريبية وجمالية وشخصية ذاتية، وأخلاقية قيمية، ثم شاملة جامعة لمعظم المعارف السابقة كما يقترح فيليب فينكس.

٦ ـ معارف حركية وحسية ورمزية كما يقترح كل من جان بياجيه وجيروم برونر.

٧ ـ حقائق وعمليات خاصة، وأفكار اساسية ومفاهيم ثم أنظمة التفكير الخاصة بالحقل الأكاديمي للمنهج كما تقترح هيلدا طابا (٣):

الخطوة السادسة: تحديد الأنواع والصيغ النهائية للغايات العامة والمعرفة الأكاديمية للمنهج بغربلتها بمبادىء علم النفس وخصائص المتعلمين.

يحصل مطور المنهج وعاملوه على الأنواع والصيغ النهائية للغايات العامة والمعرفة الأكاديمية، نتيجة غربلة مخططي المنهج لهذه المعطيات بواسطة مباديء علم النفس المناسبة وخصائص التلاميذ الذين سيدرسون المنهج. من أهم هذه المبادىء والخصائص النفسية التي يتحقق بها من صلاحية ومناسبة الغايات والمعرفة الأكاديمية المقترحة ما يلي (٤):

١ ـ مرحلة التطور التي يعيشها التلاميذ وما تميزها من مواصفات لغوية وإدراكية وإجتماعية/ خلقية وعاطفية وحركية.

٢ ـ مستوى الذكاء العام الذي يتمتع به التلاميذ.

٣ ـ الخصائص الجسمية العامة للتلاميذ.
٤ ـ التحصيل المدرسي العام الذي يميز التلاميذ.

أما تحديد تسلسل الغايات العامة والمعرفة الأكاديمية وصيغ تقديمها للتلاميذ، فيتم عادة بواسطة مبادىء نفسية أهمها:

١ ـ نظريات التعلم التي تكون عقلية ادراكية كما في نظرية القوى العقلية وسلوكية كما في نظرية الترافق/ الترابط، وكلية جامعة كما في النظرية الجشتالتيه، وذاتية عضوية كما في النظرية الوراثية، وشخصية فردية كما في النظرية الإنسانية الحديثة.

إن كل نظرية من أعلاه تفرض على محتوى المنهج من أهداف ومعارف وأنشطة، تسلسلاً محدداً يختلف عن مثيلاته للنظريات الأخرى (٥):

٢ ـ أنواع ووسائل تحويل وتحفيز التعلم التي تشكل مواقف وخبرات التعلم حسب ماهية هذه الأنواع والوسائل الوظيفية في التربية المنهجية.

الخطوة السابعة: تخصيص الميادين السلوكية للمنهج.

الميدان المنهجي Curriculum Domain هو مجال منهجي عام يختص بنوع محدد من المعارف أو الخبرات أو القيم الإنسانية التي سيحاول المنهج تطويرها لدى التلاميذ، محققاً بالتالي غايات أو أغراضاً تربوية متصلة في طبيعتها مباشرة بالمعارف أو الخبرات أو القيم التي يمثلها الميدان (المجال) السلوكي نفسه.

وفي العادة، يؤدي التعرف على الهوية التربوية للغايات أو الأغراض الرئيسية للمنهج لتمييز الميادين السلوكية المناسبة له.

وبينما يتمّ اختبار وتطوير الأهداف الخاصة والمعارف والأنشطة وخبرات التعلم والتقييم بناء على الغايات/ الأغراض العامة للمنهج، فإن الميادين السلوكية المنهجية تخدم كإطارات أو محاور أو مسارات عملية وتنظيمية يسترشد بها المربون في اختيار وتطوير المناسب منها للمنهج عموماً، ثم فرزها حسب ميادينها السلوكية المتخصصة.

وبهذا لا يتوقف دور الميادين السلوكية للمنهج على تبويب الغايات/ الأغراض الرئيسية لفئات متخصصّة، بل يتعداه لترشيد الصناعة المنهجية بكاملها من تخطيط وتطوير وتنفيذ وتقييم (٦):

وفي الوقت الذي يقترح فيه عالما المناهج الأمريكيان سيلر والكزاندر، تخصيص الميادين السلوكية للمنهج على أساس الأغراض الرئيسية مباشرة، الاّ أننا نرى بأن تسمية هذه العنصر الأساسي (الميادين السلوكية) في الصناعة المنهجية بعد اتفاقنا النهائي على الغايات/ الأغراض التي سيجسدها المنهج وصيغ المعرف العامة التي تتطلبها وتتفق في نفس الوقت مع التضمينات الفلسفية والتاريخية والثقافية والنفسية للمنهج، هو في الواقع اجدى وأكثر توجيهاً للصناعة المنهجية التي تشتمل من بين الكثير، على اختيار وتطوير الأهداف الخاصة وخبرات التعلّم والتقييم ـ المناسبة للغايات المنهجية، والقادرة في نفس الوقت على ترجمة المعارف المقترحة لقدرات سلوكية محسوسة.

ويمكن أن يطلق على الميادين المنهجية أي أسم أو عنوان شريطة أن يشير هذا لنوع الخبرات التي يجسّدها الميدان المنهجي نفسه. فقد يكون الميدان السلوكي المنهجي على هذا الأساس إدراكياً أو عاطفياً أو إجتماعياً أو مهنياً حركياً، وذلك حسب نوع الخبرات التي يختص بها. أو قد يكون فردياً يجسدّ بدرجة رئيسية معارف وخبرات موجهة لتطوير أفراد المتعلمين. وحين تركز المعارف والخبرات المنهجية على المجتمع ومصالحه وتحقيق حاجاته العامة المتنوعة، تكون عندئذ الميادين لمثل هذا المنهج في مجملها إجتماعية/جماعية.

وفي حالات اخرى، يمكن أن يختص الميدان المنهجي بقدرة محدّدة ادراكية معرفية أو استيعابية أو تطبيقية أو تحليلية أو ابتكارية أو تقيمية كما في تصنيف بنجامين بلوم، أو عاطفية خاصة بالرغبة والإنتباه والإستجابة والقبول والتفضيل والإلتزام والتنظيم والتعديل والتبنّي كما في تصنيف كراثوول، أو حركية حسية أو جسمية أو تعبيرية أو رياضية كما في تصنيف هارو الحركي، أو اجتماعية خاصة بالحفظ والصيانة والتحسين والإستقرار والإستمرار والتطوير/ الأنتاج والتعديل أو الأحلال/ التبديل كما في تصنيف ريتشارد در الثقافي الإجتماعي (٧):

هذا، وإن تسميات الميادين السلوكية للمنهج تختلف من أمة لأخرى، ومن مناسبة تربوية لمناسبة أخرى، وذلك حسب الغايات/ الأغراض التربوية الرئيسية وخبرات التعلم التي يكافح كل مجتمع لتحقيقها لدى ناشئته. ومهما يكن، فقد اقترح سيلر وألكزاندر أربعة ميادين هامة يمكن أن تتناولها المناهج الدراسية بوجه عام هي (٨):

١ ـ ميدان التطوير الشخصي.

٢ ـ ميدان العلاقات الإنسانية.

٣ ـ ميدان التعلم الذاتي المستمر.

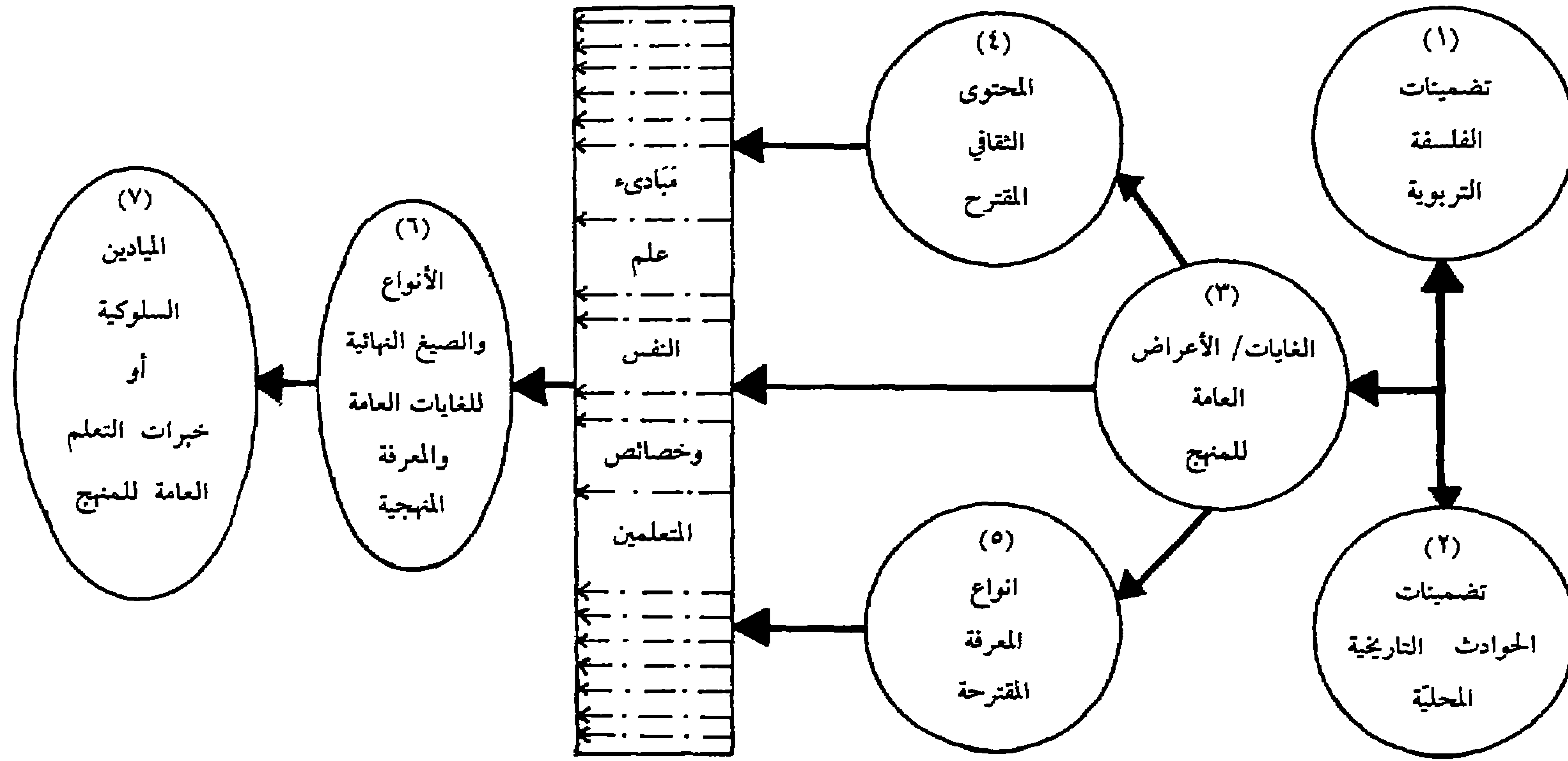
٤ ـ ميدان التخصّص الأكاديمي أو العملي.

وعلى كل حال، فإن الواجب الرئيسي لمطور المنهج في هذه المرحلة يقضي بالتحقق من توفرّ الميادين السلوكية التي ستعالجها الصناعة المنهجية، حيث يعمد في حالة توفرها لديه (نتيجة لعمليات تخطيط المنهج كما هو مفروض) لمراجعة الغايات/ الأغراض الرئيسية وأنواع/ صيغ المعرفة المقترحة، مؤدياً به هذا في الغالب للتعرّف على هوية الميادين السلوكية المناسبة.

تبدو الخطوات السبع للوحدة الحالية موضحة في الرسم التالي: (شكل ٢ ـ ٢١ :

ينتج عن خطوات الوحدة الحالية كما يشير الشكل (٢ ـ ١) تخصيص الغايات العامة التي سيوليها المنهج عنايته التربوية، وأنواع المعرفة المرتبطة بهذه الغايات، ثم الميادين السلوكية/ خبرات التعلم العامة، التي تساعد بدورها مختص الصناعة المنهجية على تمييز التصاميم أو الأساليب التنظيمية التي ستقدّم بها الخبرات للتلاميذ.

وبينما تجسّد عملية تخصيص الغايات وأنواع المعرفة المرتبطة بها والميادين السلوكية وما يناسبها من أساليب تنظيمية (تصاميم) مهُمّات أساسية لمخططي المنهج، فإن مسؤوليات مطوّر المنهج وعامليه تتمثل خلال هذه الوحدة وقرينتها



شكل ٢ ـ ١ : رسم توضيحي لخطوات تخصيص غايات المنهج وأنواع معرفته وميادينه السلوكية العامة.

التالية ـ الوحدة الثالثة، في توفير ما لم يقم المخططون له ثم توصيف التضمينات التطويرية التي يمكن أخذها في الحسبان عند اعتبار الغايات والمعرفة المنهجية وميادينها السلوكية المطروحة، . . . والتصاميم التي تمّ تبنيهّا بناء على ذلك (انظر لأمثلة تطبيقية للغايات وأنواع المعرفة والميادين السلوكية المنهجية للوحدة الأخيرة من هذا الكتاب).

الوحـــدة الثـالثـة

تخصيص التضمينات التطويرية لنظريات وتصاميم المنهج

أ ـ متطلبات أساسية للقيام بعمليات الوحدة.

ب ـ مصطلحات الوحدة.

جـ ـ خطوات تنفيذ الوحدة.

١ ـ تحديد النظريات والتصاميم المناسبة لتنظيم خبرات المنهج.

* حقائق واقتراحات خاصة: مجالات عامة يعالجها تصميم المنهج.

٢ ـ تشريع المهام والعمليات التطويرية التي يشير إليها كل تصميم مقترح.

الوحـــدة الثـالثة

تخصيص التضمينات التطويرية لنظريات وتصاميم المنهج

أ ـ متطلبات أساسية للقيام بعمليات الوحدة:

يتطلب القيام بعمليات الوحدة الحالية، توفير مطوّر المنهج وعامليه أولا لما يلي:

١ ـ فريق مؤهل يتكون من مختص التصميم المنهجي ومطوّر المنهج وعدد مناسب من عمال السكرتارية والنساخ والكتاب وعمال الخدمات العامة المتنوعة.

٢ ـ تسهيلات تربوية مجهّزة بالأثاث والآلات المناسبة لمناقشة الفريق المختص بعمليات الوحدة الحالية.

٣ ـ مواد ووسائل متنوعة لأعمال الفريق وأنشطته الحالية.

ب ـ مصطلحات الوحدة:

١ ـ نظرية المنهج Curriculum theory:

هي مجموعة من الإقتراحات والمباديء والتوصيات القادرة على توصيف ما يمكن أن يكون عليه المنهج من محتوى وتصميم وتطوير وتنفيذ.

وبينما تنمو النظرية وتتبلور نتيجة دراسة المختصين لمعطيات مجتمعهم من فلسفة تربوية ومجريات تاريخية وثقافية ومعرفة ومتعلمين وما تشير إليه جميعاً بخصوص ما يجب أن يجسّده المنهج من أهداف ومعارف وأنشطة، فإنها ـ أي النظرية المنهجية ـ قد تختلف من مرحلة حضارية لأخرى يعيشها المجتمع، أو حتى من وحدة منهجية لأخرى في المنهج الواحد، وذلك تبعاً لماهية الأهداف والمعارف والأنشطة التي تتضمنها كل منها.

٢ ـ تصميم المنهج Curriculum design: هو خارطة توضيحية لما سيكون عليه المنهج من أهداف ومعارف وأنشطة، وما سيخدمه من متعلمين ومجتمع محلي، وما يميّز منفذّية من معلمين وإداريين وعاملين من مواصفات وأدوار وتسهيلاته من خصائص ومكوناّت شكلية وتربوية، ويشبه الدور الذي يقوم به التصميم للمنهج كالخارطة التي يعدّها المهندس المعماري لتشييد بناء بمواصفات ومكونات مادية وشكلية معينة، ليخدم أغراضاً وحاجات إنسانية/ اجتماعية محدّدة، أي أن كلا منهما خارطة لما سيكون عليه الشيء في المستقبل.

جـ ـ خطوات تنفيذ الوحدة:

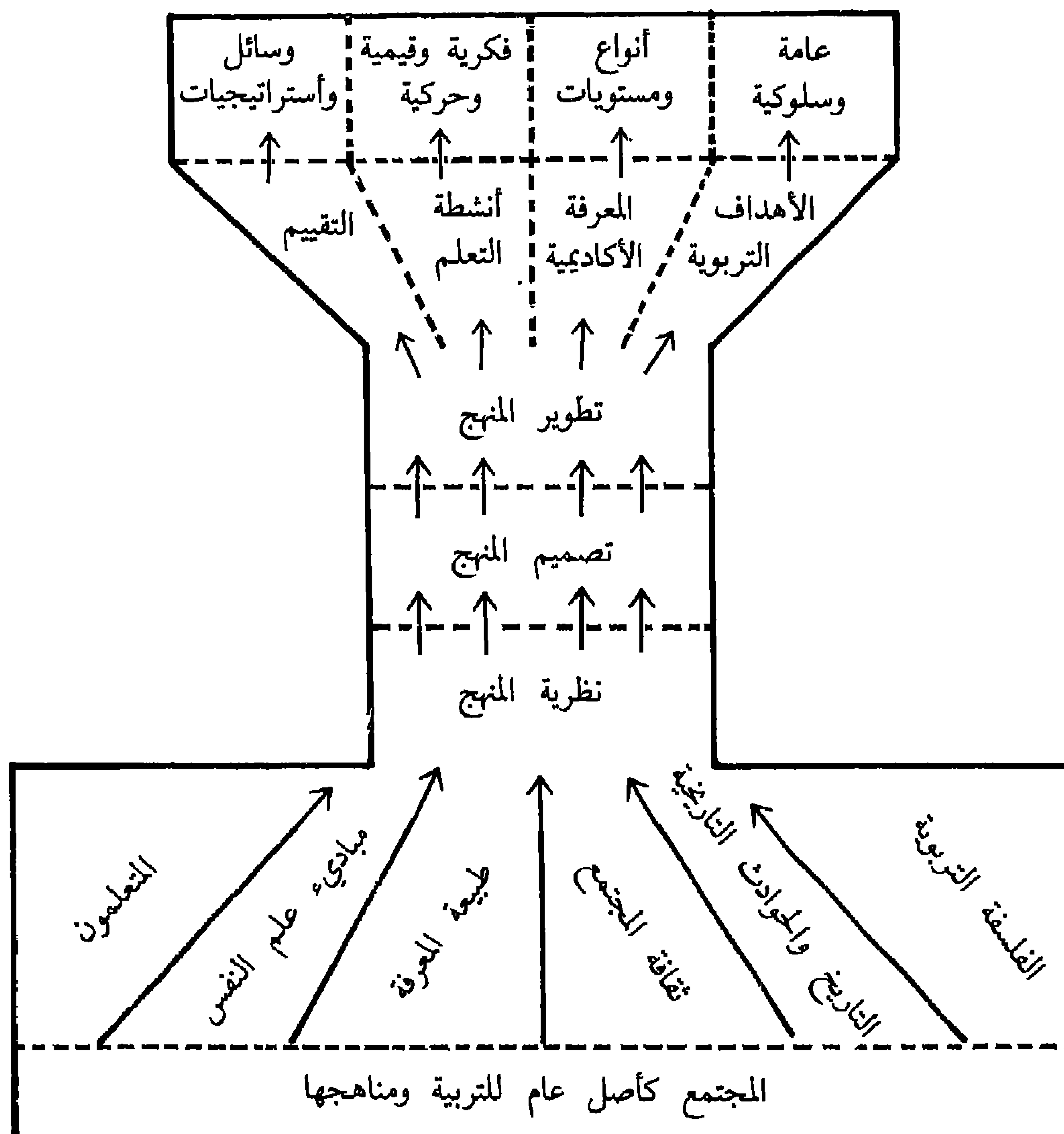
يقوم مطور المنهج وعاملوه لتخصيص التضمينات التطويرية التي تنص عليها نظريات وتصاميم المنهج المناسبة للغايات المنهجية وميادينها السلوكية، بالخطوتين التاليتين:

الخطوة الأولى: تحديد النظريات والتصاميم المناسبة لتنظيم خبرات المنهج

ترتبط نظرية المنهج وتصميمه معا بعلاقات حميمة مباشرة. وفي الواقع فإن ماهية التصميم المنهجي المناسب وما يتصف به من مكونات وخصائص تجسدّ كلها أموراً أساسية تأخذ النظرية في الحسبان تحديدها (١)، لتوجيه الصناعة المنهجية من تطوير وتنفيذ وتقييم.

ولقد قامت دراسة منهجية سابقة (٢) بتوضيح دور النظرية في تقرير طبيعة التصميم المناسب بالرسم التالي:

وكما يبينّ الشكل (٣ ـ ١)، فإن النظرية تتقرّر معالمها نتيجة المجتمع وما يميزه من معطيات نفسية وفلسفية وثقافية ومعرفية وتاريخية. وبينما يستقي المنهج بياناته من هذه المعطيات الإجتماعية حيث تتحدّد هويته التربوية على أساسها عادة كما هو



شكل ٣ ـ ١:

رسم توضيحي لدور النظرية في تقرير طبيعة التصاميم المناسبة للمنهج.

الحال مع النظرية المنهجية، فإن الغرض الذي يطوّر لأجله كل منهما يختلف عن قرينه في الدور والطبيعة العامة، فغرض النظرية يتجسد في الغالب في تحديد نوع التصاميم المناسب للمنهج وبالتالي صياغته بكافة مراحلها التخطيطية والتطويرية والتنفيذية، أما غرض التصميم فهو تنظيم صناعة المنهج مباشرة (٣) ليتمكن من تزويد أجيال الأمة بمواصفات معينة تتطلبها الحياة الإجتماعية الجارية. وبهذا نستطيع القول بأن الهدف النهائي لكل من النظرية والتصميم في الصناعة المنهجية هو واحد ومتطابق في طبيعته وغاياته، لكون التصميم وليد للنظرية غالباً ونتاج لها.

وعلى كل حال، فبسبب وحدة الهدف الذي تشترك فيه كل من النظرية والتصميم وللإرتباط العضوي والمنطقيْ الذي يجمعهما معاً، فإن تضمينات كل منهما للصناعة المنهجية قد تكون واحدة في معظم الحالات، الأمر الذي يُحفزّنا في هذه الوحدة الإكتفاء بمعالجة ما ينصّ عليه التصميم من تضمينات تطويرية للمنهج.

والتصميم أو الأسلوب التنظيمي الذي يتخذه المنهج يكون في العادة بعدة صيغ منها:

* تصميم المادة الدراسية.
* تصميم النشاط/ الخبرة.
* تصميم المجالات الحياتية.
* تصميم الأهداف السلوكية.
* تصميم الكفايات الوظيفية.
* تصميم المنهج المبرمج.
* تصميم المنهج المحوري.
* تصميم المنهج الموحد.
* تصميم منهج التربية الإنسانية.
* تصميم منهج التربية المفتوحة.
* تصميم منهج أنظمة التدريس.
* تصميم منهج التربية الفردية.

وتتحدّد هوية التصاميم المناسبة لصناعة المنهج عن طريق مراجعة الميادين السلوكية التي يجسدها المنهج نفسه، حيث على أساسها يقترح المخططون (أو مطوّر المنهج وعاملوه هنا) التصاميم التي ستتولى تنظيم خبـرات التعلّم المناسبة لكل ميدان.

* حقائق واقتراحـات خاصة: مجالات عامة يعالجها تصميم المنهج. يوضح عادة التصاميم ما يمكن أن يكون عليه المنهج في المجالات التالية (٤):

١ ـ الأفضليات أو الأهداف التربوية العامة التي سيرعاها المنهج.
٢ ـ مجالات المنهج المعرفية.
٣ ـ نظرية التعلم التي ستقدم بواسطتها خبرات التعلم للتلاميذ.
٤ ـ الخصائص التي يجب امتلاكها من التلاميذ قبل البدء بتعلم المنهج.
٥ ـ الخصائص التي يجب امتلاكها من المعلمين الذين سيُدرّسون المنهج.
٦ ـ طبيعة دور المعلم.
٧ ـ طبيعة دور التلميذ.
٨ ـ متطلبات تنفيذ المنهج من عاملين وتسهيلات ومواد وتجهيزات تربوية وأساليب تفاعل بين المهنيّين بتنفيذ المنهج.
٩ ـ أساليب التفاعل المناسبة بين المعنيين بتنفيذ المنهج.
١٠ ـ أنواع التقييم المناسبة لخبرات التعلّم المنهجية.

الخطوة الثانية: تشريع المهام والعمليات التطويرية التي يشير إليها كل تصميم مقترح.

يختلف كل تصميم في متطلباته التطويرية للمنهج عن غيره من التصاميم الأخرى، وذلك لإختلاف نوع المنهج الذي يجسده كل منها، وفيما يلي توضيح موجز لما سيكون عليه التطوير المنهجي لعدد من تصاميم المنهج (٤):

إ ـ تصميم المادة الدراسية

١ ـ الهدف العام للمنهج: تعلم التلاميذ للمعرفة الخاصة بالحقل الأكاديمي الذي يمثله المنهج.

٢ ـ مجالات المعرفة المنهجية: يجتمع فريق متخصّص في الحقل الأكاديمي للمنهج، يساعده مطور المنهج مع عدد من النساخ والكتاب، حيث يتم كتابة أنواع المعرفة التي سيزود بها التلاميذ خلال تربيتهم المنهجية. تشمل هذه المعرفة المواضيع الرئيسية والأفكار والمفاهيم الأساسية المكّونة لها ثم الحقائق والتفاصيل التي تتبع كل فكرة أو مفهوم أساسي سيضّمه المنهج.

٣ ـ نظرية التعلم المناسبة: يتبنى المنهج عند تنظيم خبراته وتقديمها للتلاميذ نظرية القوى العقلية غالباً والتي تعتمد التكرار والتسميع والإستظهار والإستماع والقراءة المتواصلة في تعلم المادة المنهجية. وعليه، يقوم عدد من المختصين الأكاديميين في حقل المنهج يساعدهم في ذلك عالم نفس تربوي وعدد مناسب من النساخ والكتاب باقتراح عمليات وخبرات التعلم المناسبة لخصائص المتعلمين ولطبيعة المادة الدراسية.

٤ ـ خصائص التلاميذ السابقة لتعلم المنهج: إن أهم الخصائص التي يتوجب توفرها في التلاميذ مثل تعلم المادة الأكاديمية للمنهج هي معرفتهم لعدد من المبادىء والمفاهيم السابقة عضوياً ومنطقياً لقريناتها التي سيتعلمها التلاميذ. في المنهج الحالي. وعليه يقوم عدد من المعلمين وعلماء التدريس والتقييم بالتحقق من توفر الخصائص المعرفيه المطلوبة لدى التلاميذ قبل بناء وحدات ومواضيع المنهج وتدريسها لهم فيما بعد.

٥ ـ خصائص المعلمين المؤهلين لتدريس المنهج: يتصف المعلمون المؤهلون لتدريس المنهج بشخصية قوية، تعتمد في تعاملها مع التلاميذ على الأمر والإملاء والوعظ والكفاية العالية بطرق تعليمية مثل المحاضرة والأسئلة والحوار والتعليم المبرمج والدراسات الفردية المستقلة. كما يتميز هؤلاء أيضاً بتخصّصيّه عاليه في مادتهم وبشعور بالثقة والإعتزاز في ذلك. يعمد مختص التدريس قبل تنفيذ المنهج إلى التحقق من توفر الخصائص أعلاه لدى المعلمين المعنيين.

٦ ـ دور المعلم: نشط ومباشر ورئيسي في تعليم المادة الأكاديمية للتلاميذ.

٧ ـ دور التلاميذ: عابر يتمثّل في الإستماع غالباً، مع قيامهم بالقراءات المطلوبة والتمارين والأنشطة التي تعمل على تركيز المادة الدراسية لديهم.

٨ ـ التسهيلات والمواد والتجهيزات التربوية تتمثل التسهيلات المناسبة لمنهج المادة الدراسية بقاعات (غرف) دراسية مزودة بتجهيزات مرتبة على شكل صفوف متوازية، معدة لمحاضرات المعلم أو لغرض الوسائل التعليمية الجماعية، كما يجسد الكتاب المقرر والمصادر الإكاديمية المساعدة أهم المواد المستخدمة لتدريس المنهج.

٩ ـ أساليب التفاعل الفكري والإجتماعي: تسود الأساليب المباشرة ذو الإتجاه الواحد غير المتفاعل بين المعلمين وتلاميذهم وبين الإداريين ومن دونهم في التربية المدرسية.

١٠ ـ أنواع ووسائل التقييم: يتولى مختصوا التقييم التربوي وضع اختبارات جماعية موحدة شفوية وكتابية بواسطتها من تعلم التلاميذ للمادة الأكاديمية المنهجية.

ب ـ تصميم النشاط/ الخبرة

١ ـ الهدف العام للمنهج: تعلّم التلاميذ لأنشطة وخبرات ومعارف تهمهّم مباشرة وتستجيب لحاجاتهم وميولهم ومتطلبات نموهم.

٢ ـ مجالات المعرفة المنهجية: يقوم فريق من التلاميذ والمعلمين وعلماء النفس التربوي وعدد من أولياء أمور التلاميذ باقتراح الخبرات التي سيحتويها المنهج والتي تهم حياة التلاميذ ومتطلبات نموهم وميولهم. يعمد عدد مناسب من النساخ/ الكتاب إلى كتابة هذه الخبرات بتسلسل وصيغ مفيدة تربوياً ونفسياً لتعلم التلاميذ، وذلك حسبما يراه الفريق الحالي في هذا المجال.

٣ ـ نظرية التعلم المناسبة: قد تكون النظرية الجشتالتيه هي الأكثر مناسبة لتنظيم خبرات المنهج الحالي، حيث يقوم المربون/ فريق التطوير المختص بترتيب

مواقف تربوية واقعية أو شبه واقعية متكاملة في مكوناتها الإدراكية والإجتماعية والشكلية المادية، تُمكِّن التلاميذ نتيجة معايشتها في العادة من تعلم ما هو مقرر من مفاهيم ومهارات منهجية.

٤ ـ خصائص التلاميذ المسبقة لتعلم المنهج: يجب أن يتوفر لدى التلاميذ الخبرات السابقة المرتبطة بالخبرات الحالية، حتى يتمكن هؤلاء من استيعابها والقيام بها، كما يتوجب أن يكون التلاميذ بحاجة لتعلم هذه الخبرات، وهذا يتضح بطبيعة الحال بإجراء مختصي التقييم والمعلمين لإختبارات يتحققون بواسطتها من الخبرات التي سيحتويها المنهج لتعلم التلاميذ.

٥ ـ خصائص المعلمين المؤهلين لتدريس المنهج: تتولى لجنة من علماء التدريس التحققّ من امتلاك المعلمين للخصائص الشخصية والوظيفية الضرورية لتدريس منهج النشاط/ الخبرة، مثل: الإنسانية ومحبة الأطفال والإنتماء الفطري لهم ولمهنة التدريس، والقدرة الذاتية العالية على تحمل مسؤولياته والتأهيل الوظيفي الكافي في مجالات خبرات التعلم والتخطيط والتوجيه والإرشاد وطرق ووسائل التدريس والتحفيز والإدارة التربوية وعلم النفس التربوي بوجه عام. تبادر اللجنة المختصة باقتراح برامج وورشات عمل مُكثفّة لمن تبَينّ عدم أهليته التدريسية الكافية من المعلمين.

٦ ـ دور المعلم: ثانوي يتمثل في كونه مخططاً ومرشداً وموجهاً لخبرات التلاميذ.

٧ ـ دور التلاميذ: فعال ورئيسي حيث يشاركون المعلمين ومختصي التدريس وعلماء النفس التربوي اقتراح الخبرات المنهجية وما يلزمها من عاملين ومواد وتسهيلات وتجهيزات لتعلمها.

٨ ـ التسهيلات والمواد والتجهيزات التربوية: يقوم فريق من المختصين بهذا الشأن بدراسة الأبنية المدرسية وغرفها وساحاتها للتعرف على مدى امكانياتها لإستيعاب الخبرات المنهجية المقررة وما تستلزمه هذه في العادة من أنشطة ومشاريع. يتوجب على كل حال أن تتصف التسهيلات المدرسية بالإتساع والقابلية العامة للتغيير والتعديل والتحويل لما يعرف بمراكز التعلم أو غيره

من التسهيلات السائدة في التربية الحديثة.

أما المواد والتجهيزات التربوية فتمتاز بالتنوع والكثرة ومرونة الإستعمال، بحيث تستجيب لميول التلاميذ وحاجاتهم المرحلية المتغيرة للتعلم.

٩ ـ أساليب التفاعل الفكري والإجتماعي: يتفاعل المعلمون والتلاميذ خلال منهج النشاط/ الخبرة بأساليب مفتوحة متشعبة وعفوية حسبما تمليه ظروف الموقف التربوي الذي يخبرونه سوياً، ومن هنا يجب أن يبتعد المنهج عن أساليب المحاضرة والإلقاء والتسميع والتكرار والحوار، ويرعى بدل ذلك المشاريع الفردية والجماعية (المجموعات الصغيرة) والرحلات البيئية المتنوعة.

١٠ ـ أنواع ووسائل التقييم: تمتاز وسائل التقييم هنا بالفردية والعملية، دون الجماعية الشفوية والكتابية. وعليه يقوم مختصوا التقييم بالتعاون مع عدد مختار من المعلمين باقتراح مواقف عملية مناسبة ليقوم التلاميذ خلالها بممارسة ما عايشوه من خبرات منهجية.

جـ ـ تصميم فهم المجالات الحياتية:

١ ـ الهدف العام للمنهج: تهيأة التلاميذ لحياة ناجحة في المجتمع الذي يعيشون فيه.

٢ ـ مجالات المعرفة المنهجية: تتمثل المعرفة المنهجية في مواقف متنوعة مختارة من الحياة الإجتماعية ووظائفها ومسؤولياتها المختلفة مبوّبة بطبيعة الحال في فئات حسب اختصاصها ومتدرجة استقرائياً حسب درجة تعقيدها ومدى ارتباطها بمرحلة النمو التي يعيشها التلاميذ. يشترك في تحديد المعرفة المنهجية الحالية وتفصيلها فريق من علماء الإجتماع والإقتصاد والتربية والحياة العامة بمختلف مجالاتها، يعاونهم في ذلك عدد من أولياء أمور التلاميذ والمعلمون والإداريون المدرسيون والمهتمون من المجتمع المحلي.

٣ ـ نظرية التعلم المناسبة: إن نظرية التعلم الرئيسية المناسبة لمنهج المجالات الحياتية هي الجشتالتيه، بالرغم من إمكانية تقديم بعض المجالات الحياتية

للتلاميذ من خلال النظرية السلوكية وخاصة تلك المواقف التي يحتاج التعلم فيها إلى تدريب وتكرار وممارسة.

يقوم عدد من علماء النفس التربوي بمعاونة الفريق المقترح في رقم ٢ أعلاه لتدريج عمليات وخبرات المجالات الحياتية التي سيتعلمها التلاميذ حسب النظرية التي يتم تبنيها ـ جشتالتيه/ سلوكية/ قوى عقلية/ انسانية أو غيرها.

٤ ـ خصائص التلاميذ السابقة لتعلم المنهج: يتمتع دارسوا هذا المنهج بذكاء فوق المتوسط، كما يجب أن يمتلكوا الخصائص الإدراكية والتحصيلية والجسمية واللغوية والإجتماعية العامة التي يتطلبها تعلّم المحتوى المنهجي من مجالات حياتية.

يتحقق فريق علماء النفس من توفر الخصائص المطلوبة هذه لدى التلاميذ لغرض تحديد مدى استعدادهم لتعلم المنهج.

٥ ـ خصائص المعلمين المؤهلين لتدريس المنهج: يقوم فريق من علماء التدريس والحياة الإجتماعية بالتحقق من كفاية المعلمين المعرفية للمجالات الحياتية المتنوعة وامتلاكهم لمهارات عاليه في تخطيط وتنفيذ الزيارات الميدانية والمحاكاة ولعب الأدوار والتقليد والتدريب العملي على المواقف الحياتية التي يجسدها المنهج.

٦ ـ دور المعلم: رئيسي ومباشر، نشط في تعليم التلاميذ للمجالات الحياتية وتقييم كفاية تعلمهم لها.

٧ ـ دور التلاميذ: رئيسي ونشط ولكنه تابع لرغبات المعلم ومتطلبات المنهج من مواقف ومجالات اجتماعية.

٨ ـ التسهيلات والمواد والتجهيزات التربوية: يستخدم المنهج الحالي الحياة الإجتماعية الواسعة بمختلف تسهيلاتها وموادها وتجهيزاتها، وإن الغرفة الدراسية الرسمية ما هي سوى نوع واحد فقط بهذا الشأن.

يقوم فريق مختص بالتسهيلات والمواد والتجهيزات التربوية بحصر كافة ما هو متوفر منها للمنهج، حيث يساعدهم علماء الوسائل والتدريس على تنظيمها وتهيئتها البناءة للتربية المنهجية.

٩ ـ أساليب التفاعل الفكري والإجتماعي: متنوعة وواقعية ومتشعبّة حسب تنوّع المجالات الحياتية التي يقدمها المنهج.

١٠ ـ أنواع ووسائل التقييم: تمتاز بالتنّوع والواقعية والإنجازية في الغالب. ويندر في هذا المنهج تقييم التعلم بالوسائل التقليدية الشفوية والكتابية كالإختبارات مثلاً. أن قيام افراد التلاميذ بمتطلبات الموقف الإجتماعي يعدّ غالباً مؤشراً على نجاحهم فيه.

د ـ تصميم منهج الأهداف السلوكية:

١ ـ الهدف العام للمنهج: تزويد التلاميذ بسلوك نافع لحياتهم اليومية.

٢ ـ مجالات المعرفة المنهجية: تتصف المعرفة في المنهج الحالي بالتنّوع، كما أنها ترتبط من حيث الصيغة والنوع بالأهداف السلوكية التي يجسدهًا المنهج نفسه. وعليه، يقوم فريق مُكوَّن من العلماء الأكاديميين ومُطوِّر المنهج وعالم الفلسفة التربوية المحلية والتاريخ والثقافة المحليين وعدد مناسب من الكُتاّب والنسّاخ، بتحديد وتفصيل المعرفة التي تنص عليها الأهداف السلوكية للمنهج وذلك للمساعدة بعدئذٍ على اختيار وتطوير أفضل الأنشطة والخبرات لتعلمها من التلاميذ.

٣ ـ نظرية التعلم المناسبة: إن أكثر النظريات مناسبة لتنظيم خبرات التعلم الخاصة بمنهج الأهداف السلوكية هي النظرية السلوكية: المنبه ـ الإستجابة، حيث تتدرج الأهداف المنهجية بها استقرائياً، ليساعد سابقها على فهم لاحقه واكتسابه.

يتولى تدريج الأهداف السلوكية وخبرات التعلمّ الخاصة بكل منها فريق مكون من علماء النفس التربوي مطور المنهج وعدد مختار من المعلمين وعلماء

التدريس والوسائل التعليمية ومختص التسهيلات والتجهيزات التربوية والخدمات المساعدة المنهجية.

٤ ـ خصائص التلاميذ السابقة لتعلم المنهج:

يقوم فريق من علماء النفس والتدريس ومطور المنهج، يساعدهم في ذلك عدد مناسب من المعلمين والنساخ بإجراء اختبارات تحليلية لتحديد خصائص التلاميذ الجسمية والإدراكية والنفسية للتعرّف على مواطن الضعف التي قد تعيق تعلم التلاميذ، والأهم من هذا كله هو تحديد درجة معرفة كل تلميذ للمادة الدراسية قبل بدئهم لتعلمها، وذلك لغرض تفريده لديهم.

٥ ـ خصائص المعلمين المؤهلين لتدريس المنهج: يتصف المعلمون الذين يقومون بتدريس المنهج السلوكي لمعرفة واسعة في طرق ووسائل التدريس والتحفيز الإنساني والإدارة الصفية، بما في ذلك مراكز التعلّم التي تعدّ مظهراً أساسياً للتربية المنهجية. كما يتوجب اتصافهم بالتعاون والقدرة على العمل المشترك مع أولياء أمور التلاميذ وغيرهم من العاملين والمساعدين والإداريين. إن علماء التدريس عموماً هم القادرون على تحديد هذه الخصائص لدى المعلمين والعمل على تطويرها/ تقويتها لديهم إن لزم.

٦ ـ دور المعلم: مباشر ورئيسي في تخطيط وتنفيذ الأهداف السلوكية للمنهج.

٧ ـ دور التلاميذ: متعاون مع المعلم ولكنه تابع للأخير فيما يقترحه من سلوك وأنشطة تربوية وتقيمية.

٨ ـ التسهيلات والمواد والتجهيزات التربوية: يقوم فريق مختص في التسهيلات والمواد والتجهيزات التربوية بالتحقق من توفر ما يلزم بالخصوص للتربية المنهجية السلوكية، وعلى العموم فإن التسهيلات والمواد والتجهيزات الحالية تمتاز بدرجة عالية من التنّوع ومرونة التعديل والإستعمال لتستجيب للمتطلبات المختلفة لتعلم وتعليم الأهداف السلوكية. إن المكتبات ومراكز التعلم وآلات التصوير والنسخ والطباعة ثم الكتب والصحف والمجلات

وغيرها من مواد التعليم هي أمثلة لما يجب الإلتفات إليه وتوفيره في هذا المجال.

٩ ـ أساليب التفاعل الفكري والإجتماعي: متنوعة ومتشبعة حسب تنوّع الأهداف السلوكية للمنهج.

١٠ ـ أنواع ووسائل التقييم: يتصف التقييم بالتنوّع من حيث التنفيذ، فقد يكون شفوياً أو كتابياً أو إنجازياً، وذلك حسب طبيعة الهدف ومتطلبات تنفيذ القدرة المتجسدة فيه. وعلى العموم، يقوم مختصوا التقييم والتدريس بتطوير ثلاثة أنواع من الإختبارات:

- اختبارات تقييم تعلم التلاميذ قبل التدريس.
- ـ اختبارات تقييم تعلم التلاميذ خلال التدريس، لمتابعتهم وتوجيههم للأفضل ـ تحصيل أعلى للأهداف السلوكية.
- اختبارات تقييم تعلمّ التلاميذ بعد التدريس للتعرف على مدى تحصيلهم للأهداف السلوكية للمنهج.

هـ ـ تصميم منهج التربية المفتوحة:

١ ـ الهدف العام للمنهج: تطوير الشخصية الفرديةلكل تلميذ حسب معطياته الجسمية والنفسية والإدراكية والإجتماعية والعاطفية والتحصيلية دون تدخل أو تأثير مباشر من البيئة المحيطة.

٢ ـ مجالات المعرفة المنهجية: متنوّعة شكلاً ومحتوى بتنوّع افراد التلاميذ واختلاف حاجات نموهم. وعليه يقوم فريق من علماء النفس والأكاديمين يساعدهم عددمناسب من المعلمين والتلاميذ انفسهم وأولياء أمورهم بتحديد أنواع المعرفة المنهجية الضرورية لكل متعلم.

٣ ـ نظرية التعلمّ المناسبة: لا يحّد المنهج الحالي نفسه بنظرية تعلم معيّنة، بل يعمد إلى توظيف أي نظرية يتطلبها تنظيم وتدريج خبرات التعلّم لأفراد التلاميذ. ومن هنا يتولى عدد من علماء النفس والتدريس والمعلمون تحديد

الخصائص الإدراكية والنفسية لكل تلميذ ثم اقتراح نظرية التعلّم المناسبة له أو لمجموعات متقاربة في ذلك.

٤ ـ خصائص التلاميذ السابقة لتعلم المنهج: لا يوجد هناك خصائص مسبقة يجب توفرها لدى التلاميذ قبل التعلم كما في المناهج التقليدية الأخرى، لأن رغبة أفراد التلاميذ وحاجاتهم هي التي تقرر ضرورة تعلمهم لمادة أو خبرة منهجية دون الأخرى.

٥ ـ خصائص المعلمين المؤهلين لتدريس المنهج: يتصف المعلمون المؤهلين لتدريس منهج التربية المفتوحة بالمعرفة الواسعة بعلم النفس... والتدريس والتحفيز الإنساني والإدارة التربوية والصبر والعلاقات الإنسانية/ الإجتماعية والحب الفطري للتربية والمتعلمين. يقوم فريق من علماء التدريس والنفس بالتحقق من توفر هذه المؤهلات لدى معلمي المنهج الحالي وتوفير ما يلزم لديهم، واستثناء من تثبت عدم أهليته الوظيفية للقيام بمسؤوليات التربية المفتوحة.

٦ ـ دور المعلم: موجّه غير مباشر.

٧ ـ دور التلاميذ: مقرر رئيسي للمنهج هدفاً ومادةً وخبرةً.

٨ ـ التسهيلات والمواد والتجهيزات التربوية: تقوم لجنة مختصة بهذا الشأن بتوفر كميات متنوعة من الكتب والمصادر التربوية المفيدة لتعلم أفراد التلاميذ، كما تقوم بتوفير مركز غني للوسائل التعليمية أو مصادر التعلّم، وكذلك بالتحقّق من وجود قاعات دراسية واسعة قابلة للتعديل دائماً لغرض استيعاب انشطة التعلم والتعليم المختلفة.

تتولى اللجنة أيضاً احداث نظام متكامل للسجلات الخاصة بأفراد... التلاميذ، لكون مثل هذه المواد ضرورية لتدوين ما يكون عليه هؤلاء من ضعف وتقدم.

٩ ـ أساليب التفاعل الفكري والإجتماعي: متنوّعة ومتشعبة وفردية وحرة

مفتوحة، بعيدة عن الرسمية أو الترتيب المسبق.

١٠ ـ أنواع ووسائل التقييم: متنوعة شفوية وكتابية وإنجازية كما تعتمد على الملاحظة المباشرة كوسيلة رئيسية في تحديد تحصيل أفراد التلاميذ للمادة/ الخبرة المنهجية. إن معيار النجاح المنهجي يرتبط مباشرة بالتلميذ نفسه دون آقرانه في سنه/ صفه أو معيار إنجازي محدّد.

يقوم فريق من علماء التقييم والنفس والتدريس وعدد مناسب من معلمي التربية المفتوحة بتفصيل أنواع ووسائل التقييم المناسبة لأفراد التلاميذ وخبرات تعلمهم.

وهكذا، يستطيع مطور المنهج وعاملوه، بقيامهم الجاد بعمليات الوحدة الأولى والثانية والثالثة، البدء الحقيقي بتطوير المنهج الذي هم بصدده، حيث يتبنون في الوحدة التالية ـ الرابعة، النموذج العملي المناسب الذي يستطيعون به ترجمة المبادىء التخطيطية المتوفرة لهم بخصوص الأهداف والمعرفة وأنشطة التعلم والتقييم إلى منهج متكامل محسوس.

الوحـــدة الرابعـــة

تبنّي النموذج والاجراء التطويريين المناسبين لصناعة المنهج

أ ـ متطلبات اساسية للقيام بعمليات الوحدة.
ب ـ مصطلحات الوحدة.
جـ ـ خطوات تنفيذ الوحدة.
* حقائق واقتراحات خاصة بوحدات القسم الأول من هذا الكتاب ـ التحضير لتطوير المنهج.

١ ـ تحديد ماهية التضمينات التطويرية للتصاميم المقترحة للمنهج.
٢ ـ دراسة النماذج المتوفرة لتطوير عناصر المنهج.
٣ ـ دراسة الإجراءات التنفيذية المتوفرة لتطوير المنهج.
٤ ـ دراسة الإمكانيات المتوفرة محلياً لتطوير المنهج.
٥ ـ تبني النموذج والإجراء التطويريين المناسبين لصناعة المنهج محلياً.

الوحـــدة الرابعــة

تبنّي النموذج والاجراء التطويريـيـن المنـاسـبين لصناعة المنهج

أ ـ متطلبات أساسية للقيام بعمليات الوحدة:

يتطلب تبني النموذج والإجراء التطويريين المناسبين لصناعة المنهج التوفير المسبق لما يلي:

١ ـ منهج جديد يتوجب تطويره للتربية المدرسية.

٢ ـ مراجع متخصصة تحتوي على نماذج وإجراءات عملية متنوعة لتطوير المنهج.

٣ ـ إمكانيات مادية وبشريه محليه لتطوير المنهج.

٤ ـ معرفة التضمينات التطويرية للتصاميم المقترحة للمنهج.

٥ ـ تسهيلات ومواد وخدمات مساعدة لمطور المنهج وعامليه أثناء قيامهم بتحديد وتبني النموذج والإجراء التطويريين، وما يشمل ذلك من خطوات ومواصفات عملية لتطوير المنهج.

ب ـ مصطلحات الوحدة:

١ ـ صناعة المنهج Curriculum Making:

هي عملية تربوية هادفة يتم فيها تخطيط المنهج وتطويره واختبار صلاحيته المبدئية للتربية المدرسية ثم تنقيحه وكتابته النهائية على شكل وثيقة رسمية للتعلم والتعليم. ونحن هنا مهما يكن معنيون بالجانب العملي التنفيذي لصناعة المنهج ـ تطويره وكتابته مع استراتيجيات بتدريسه ومواده التربوية المساعدة.

٢ ـ نموذج (أسلوب) تطوير المنهج Developmental Model of the Curriculum :

هو إطار عملي تنظيمي يمكن اتباعه لبلورة العناصر المنهجية من أهداف ومعارف وأنشطة تربوية إلى منهج متكامل قابل للتنفيذ في التربية المدرسية.

٣ ـ إجراء تطوير المنهج Developmental Procedure of the Curriculum :

هو الأسلوب العملي الذي يتمّ به إدارة وتنفيذ عمليات التطوير المنهجي باستخدام النموذج التطويري المناسب للحصول على المنهج المطلوب.

* حقائق واقتراحات خاصة بوحدات القسم الأول من هذا الكتاب ـ التحضير لتطوير المنهج :

تمثل الوحدات الثانية والثالثة والرابعة وما ورد فيها من خطوات عملية خاصة بتطوير المنهج، مهمات أساسية يجب توافرها خلال مرحلة التخطيط. يقوم مخططوا المنهج في الأحوال العادية للصناعة المنهجية بهذه المسؤوليات، مقدمينّ لمطور المنهج وعامليه نتيجتئذ وثيقة وصفية متكاملة لما سيكون عليه المنهج من أهداف ومعارف وأنشطة تربوية متنوعة. وما على فرق التطوير في هذه الحالة سوى وضع الخطط المقترحة أمامهم والسير بعمليات التطوير المطلوبة حسب مواصفاتها المقترحة خطوة بعد الأخرى للحصول في النهاية على المنهج المطلوب.

ومهما يكن، فإنه من المحتمل في ظل الظروف المختلفة التي تعيشها تربيتنا وعدم توفر تخطيط علمي مسبق للمنهج المطلوب، أو عدم تكامل هذا التخطيط حتى عند حدوثه، حينئذ يستطيع مطور المنهج وعاملوه التعويض عن كل هذه السلبيات والإستعانة بما قدمناه في وحدات هذا القسم للحصول على المنهج الذي يسعون لتحقيقه في التربية الرسمية.

جـ ـ خطوات تنفيذ الوحدة:

تجسّد عمليات هذه الوحدة الأدوات الإجرائية الحقيقية التي يتم بها ترجمة المواصفات التخطيطية المتنوعة للمنهج لوثيقة تربوية مكتوبة قابلة للإستعمال في التربية الرسمية. فالنموذج التطويري يمكّن المختصين من تحويل المواصفات التربوية الخاصة بعناصر المنهج إلى محتوى تربوي يتمثل بالمنهج نفسه. أما الإجراء التطويري فيقوم على استخدام المعطيات البشرية والمادية المتوفرة في تنفيذ المواصفات التربوية للمنهج ونموذجه التطويري لوثيقة منهجية نهائية.

يقوم مطور المنهج وعاملوه في هذه الوحدة، لغرض التحضير الفعلي لتطوير العناصر المنهجية في الوحدات الأربع التالية، بخطوات محددة تبدو كما يلي:

الخطوة الأولى: تحديد ماهية التضمينات التطويرية للتصاميم المقترحة للمنهج.

تكون التضمينات التطويرية التي يشير إليها في العادة تصميم المنهج في فئتين رئيسيتين: تضمينات تطويرية تربوية خاصة بالمنهج نفسه كوثيقة تربوية، وتضمينات بشرية ومادية ترتبط بما يلزم المنهج من تسهيلات ومواد وآلات وتجهيزات وخدمات مساعدة مختلفة لتطويره، ثم تنفيذه التربوي في المدارس المعنية فيما بعد.

إن التعّرف على طبيعة التضمينات التطويرية التربوية والبشرية والمادية للتصاميم المنهجية في هذه الخطوة، سيساعد مطور المنهج وعامليه بعدئذ في تحديد النموذج التطويري ثم الإجراء التنفيذي اللذين يمكن تبنّيهما لصناعة المنهج المطلوب في ضوء الإمكانيات التطويرية المتوفرة لهم. تبدو أمثلة للتضمينات التطويرية لبعض التصاميم المنهجية كما يلي (١):

أ ـ تصميم منهج المادة الدراسية:

١ ـ تضمينات تربوية تطويرية:

- تجسد المادة الدراسية المتخصصة التركيز الأساسي للمنهج وأهم عناصره على الإطلاق.
- تجسد الطرق المباشرة والإدراكية أكثر الأساليب المستخدمة في تعلم وتدريس المنهج. أن طرق المحاضرة والألقاء والتسميع والإستظهار والأستمتاع والقراءة والأسئلة والأستقراء لهذا النوع من الطرق..
- تمثل الوسائل الجماعية الموحدة في التقييم الإجراءات الرئيسية التي تحدّد بها درجة تعلم التلاميذ للمادة الدراسية.
- تتم التربية المنهجية في الغالب داخل المدرسة وقاعاتها الدراسية.

٢ - تضمينات بشرية/ مادية تطويرية

- يتصف المعلمون بكفاية عالية بطرق التعليم المباشر وأساليب التعليم الإدراكي السالفة الذكر. كما تتميّز اساليب تعاملهم بالإملاء والوعظ.
- تتميز التسهيلات التربوية من غرف وقاعات مدرسية بالسعة والقدرة على استيعاب أعداد كبيرة من المتعلمين في آن واحد، فيما يسمى بالتعليم الجماعي من المعلم/ الوسائل التعليمية.
- يقوم الأكاديميون المتخصّصون بالمادة الدراسية للمنهج بدور رئيسي في تقرير أنواع وصيغ المعرفة المطلوبة وتسلسلها المنهجي العام وطرق تعليمها وأساليب وخبرات تعليمها وتقييمها.

ب - تصميم منهج النشاط/ الخبرة:

١ - تضمينات تربوية تطويرية.

- تجسد خبرات التلاميذ وأنشطتهم مادة المنهج الرئيسية وأهم عنصر فيه.
- تمثل طرق الكشف وحل المشكلات والمشاريع وورش العمل والأنشطة الفرذية وقف عمل المجموعات الصغيرة والطرق الفردية المختلفة والطرق العملية كطريقتي المعمل والشرح العملي، أساليب سائدة لتدريس المنهج للتلاميذ وتعلّمه من قبلهم.
- تخرج التربية المنهجية عن نطاق الغرف والقاعات الدراسية التقليدية لواقع التلاميذ وخبراتهم داخل المدرسة وخارجها.
- يتميز تقييم التعلم بالفردية والعملية في وسائله وإجراءاته.

٢ - تضمينات بشرية/ مادية تطويرية:

- يتصف المعلمون بتأهيل وظيفي عال في علم النفس وخبرات التعلم ونظرياته والطرق التأملية الذاتية والفردية والعملية والقائمة على الأنشطة والخبرات. أما تفاعلهم مع التلاميذ فيتميّز بالتفهّم والإنفتاح والصبر

والمتابعة الجادة لحاجاتهم ورغباتهم الفردية.

- ■ تسود ورش العمل والمعامل وقاعات التطبيق على غيرها من التسهيلات المدرسية في تعلّم وتعليم المنهج الحالي. كما إن مراكز التعلم تعد ظاهرة مميزة لتسهيلات منهج النشاط/ الخبرة.
- ■ يقوم التلاميذ والمعلمون وعلماء النفس التربوي بدور رئيسي في تحديد محتوى المنهج وتطويره.

د ـ تصميم منهج المجالات الحياتية:

١ ـ تضمينات تربوية تطويرية:

- ■ تجسّد الخبرات والأنشطة والوظائف والمسؤوليات الإجتماعية المحتوى الرئيسي للمنهج وأهم عنصر فيه.
- ■ تمثل البيئة الإجتماعية ومواقعها وأوجه حياتها المختلفة المدرسة الواسعة للتربية المنهجية. وما التسهيلات المدرسية العادية وإن وجدت سوى أمكنة لتجسيد الواقع الإجتماعي وتمثيله أو محاكاته.
- ■ تجسّد طرق لعب الأدوار والمحاكاة والتمثيل التربوي والمشاريع والمناقشات والأنشطة الإجتماعية العملية وورش العمل والشرح العملي أساليب سائدة في تنفيذ التعلم والتعليم.
- ■ يتميّز التقييم المنهجي بالعملية والإرتباط الوثيق في أهدافه ومحتواه بالواقع الإجتماعي ومجالاته المختلفة.

٢ ـ تضمينات بشرية/ مادية تطويرية:

- ■ يتصف المعلمون بمعرفة واسعة غنية بالحياة الإجتماعية وأساليب تفاعلها وتدريسها.
- ■ تمثل البيئة المحلية بورشها ومصانعها ومواقعها المتنوعة التسهيلات الرئيسية التي تعتمد عليها التربية المنهجية.

■ يقوم علماء الإجتماع وقادة المجتمع المحلي والمهتمين منه مع المعلمين بدور أساسي في تقرير محتوى المنهج وصناعته.

د ـ تصميم منهج الأهداف السلوكية:

١ ـ تضمينات تربوية تطويرية:

■ تمثل القدرات والمهارات السلوكية ومحتوى المنهج الرئيسي وجوهر عناصره ـ الأهداف والمعرفة وأنشطة التعلم والتقييم.

■ تجسد طرق الشرح العملي والمواقف الإنجازية، والإدراكية والعاطفية والإجتماعية والحركية المتنوّعة المرتبطة بطبيعة الأهداف السلوكية/ الأساليب السائدة لتدريس المنهج. تمتاز طرق تعلم وتعليم المنهج بالتنوّع غالباً لتنوّع الأهداف السلوكية المنهجية عادة.

■ تتصف أنواع ووسائل التقييم بالتنوّع شكلاً وتنفيذاً.

٢ ـ تضمينات بشرية/ مادية تطويرية:

■ يتصف المعلمون بمعرفة واسعة وشخصية دينامية يتطلبها عادة تنفيذ الأهداف السلوكية المتنوعة.

■ تمتاز التسهيلات والمواد التعليمية المستخدمة في المنهج السلوكي بالتنوع والشمول، لتضم التسهيلات المدرسية والمحلية والمواد على اختلافها بما يستجيب وعمليات تعلم وتعليم الأهداف السلوكية.

■ يقوم المعلمون والتلاميذ وقادة المجتمع المحلي وعلماء النفس التربوي والأكاديميون وعلماء التدريس واللغة وعدد من النساخ/ الكتاب بتجديد وصياغة الأهداف السلوكية وكتابتها وصناعة المنهج على أساسها.

هـ ـ تصميم منهج التربية المفتوحة:

١ ـ تضمينات تربوية تطويرية:

■ يتنّوع المحتوى المنهجي بتنوع حاجات التلاميذ ورغباتهم الفردية. فقد

يكون معرفة أكاديمية بدرجة رئيسية، أو خبرة فردية أو إجتماعية، أو قدرات سلوكية.

- ■ تتنوّع استراتيجيات التعلم والتعليم المستخدمة بتنوّع أفراد التلاميذ وأنواع المناهج التي تمّ تبنيها لكل واحد أو مجموعات صغيرة منهم.
- ■ تتصفّ أنواع ووسائل التقييم بالتّنوع، كما تركز على نوع وكيف التعلم دون كمة لدى التلاميذ.

٢ ـ تضمينات بشرية/ مادية تطويرية

- ■ يتصف المعلمون بخلفية غنية في علم النفس والنفس التربوي وأساليب التربية المفتوحة وطرق التدريس والتنظيم والإدارة والتوجيه الفردي، وبالشخصية المرنة الصبورة في تعاملها وتفاعلها مع أفراد التلاميذ والمجتمع المدرسي.
- ■ تمتاز التسهيلات التربوية بالإتساع والمرونة في تعديلها لتستجيب لمتطلبات تعلم التلاميذ المختلفة. أما المواد التعليمية فيمكن أن تختلف باختلاف أفراد التلاميذ ومتطلبات تعلمهم.

يقوم التلاميذ والمعلمون وعلماء النفس التربوي والتدريس ومختصوا الخدمات المساعدة بدور رئيسي في تقرير محتوى مناهج التربية المفتوحة وتطويرها.

وهكذا، يقوم مطور المنهج وعاملوه في هذه الخطوة بكتابة كافة التضمينات التطويرية التي تشير إليها التصاميم المقترحة للمنهج الذي هم بصدده، لتساعدهم مع ما يتوصلون إليه في الخطوات الثلاث التالية الى تبنيّ نموذج مناسب لتطوير عناصر المنهج، وما يَتْبُعه من استراتيجيات تدريس ومواد وخدمات مساعدة، ثم الإجراء التنفيذي الذي سيتبعونه في عمليات التطوير للحصول على المنهج ومواده التربوية المطلوبة.

الخطوة الثانية: دراسة النماذج المتوفرة لتطوير عناصر المنهج.

يتوفر لتطوير المنهج بعناصره المختلفة عدد من النماذج نوجزها كالتالي (٢):

أ ـ نموذج رالف تايلر

يعتبر نموذج تايلر من أقدم أساليب التطوير وأكثرها ممارسة في حقل المنهج، حيث لم تَعْدُ في الواقع محاولات الكثير من المنهجيين فيها بعد سوى تعديلاً أو تفصيلاً أو تأكيداً أو معارضة جزئية للخطوات التايلريه العامة، أو لما يوصف عادة بقاعدة تايلر (أو الأساس المنطقي لتايلر Tyler Rationele).

يقوم نموذج تايلر باختصار على الخطوات التالية:

١ ـ تحديد غايات وأهداف المنهج.

٢ ـ اختيار خبرات التعلم.

٣ تنظيم خبرات التعلم.

٤ ـ تحديد وتطوير الأنشطة المناسبة لتقييم كفاية التعلم.

ب ـ نموذج هيلدا طابا:

يمثل نموذج طابا Taba في حقيقة الأمر تفصيلاً لنموذج تايلر أعلاه. ولا غرو في ذلك لأن طابا كانت أثناء دراستها الجامعية العليا تلميذة لتايلر، حيث تأثرت لدرجة كبيرة بمبادئه وأفكاره. والجدير ذكره بخصوص نموذج طابا الخاص بتطوير العناصر المنهجية إنه بينما يعطي أهمية لطبيعة الوظائف المدرسية وثقافة المجتمع وطبيعة المعرفة ومبادىء علم النفس المختلفة كمقررات للمنهج، إلا أنها (طابا) تركز على حاجات المتعلمين كمصدر مباشر له، ولما يُجَسّده من عناصر. تبدو الخطوات التطويرية لنموذج طابا كما يلي:

١ ـ تحليل حاجات المتعلمين.

٢ ـ تحديد وتطوير أهداف التعلم.

٣ ـ اختيار المحتوى (المعارف) المناسب.

٤ ـ تنظيم المحتوى.

٥ ـ اختيار خبرات التعلم.
٦ ـ تنظيم خبرات التعلم.
٧ ـ تحديد خبرات التعلم التي يراد تقييمها مع تحديد الوسائل والأنظمة المؤدية للتعرّف على كفايتها.

جـ ـ نموذج جون غودلاد:

قام غودلاد Goodlad تلميذ تايلر الآخر (كما هي الحال مع طابا) بتنقيح وتفصيل وتحسين نموذج استاذه التطويري السابق. وبالرغم من إتفاقه مع تايلر بخصوص أهمية المجتمع والمتعلمين وعلم النفس في تحديد العناصر المنهجية، إلّا أنه أعطى وزناً خاصاً للقيم والأخلاقيات الإجتماعية الأساسية التي تقرّر مباشرة صلاحية البيانات المنهجية من عدمها، وتجسد في نفس الوقت عنصراً منهجياً رئيسياً. يتلخص نموذج غودلاد التطويـري لعناصر المنهج بالخطوات التالية:

١ ـ اختيار القيم والأخلاقيات الإجتماعية كمقرر تقيمي للمحتوى المنهجي وعنصر منهجي في آن واحد.
٢ ـ اختيار الأغراض والأهداف المنهجية.
٣ ـ اختيار فرص التعلم المتمثلة في المعارف على إختلاف أنواعها الإدراكية والشعورية والحركية والإجتماعية التي يقبلها المجتمع/ تجمعت لديه.

د ـ نموذج هاري براودي:

لقد أكد هاري براودي Broudy وجماعته في كتاب سموه (الديمقراطية والتفوق في التربية الثانوية الأمريكية) على إنتاج منهج يستجيب في آن واحد لمتطلبات المجتمع الواسع ولحياة الفرد المتفوقة الكاملة فيه. وبالرغم من أن الفرد المتفوق المنشـود هذا قـد إنتهى به عمـوماً لـدى براودي ليكـون الإنسـان المُتكّيف للواقـع الإجتماعي الذي يعيش فيه، الّا إنهم على كل حال اكدوا هدفاً عاماً أساسياً للمنهج وهو:

إعداد وتأهيل التلاميذ للحياة الإجتماعية الواقعية الراشدة من خلال تطويرهم كمواطنين واشخاص وعاملين معاً. وعليه، يدعى منهجهم هذا

((بمنهج التربية العامة)) Common or Jeneral Education Curriculum . حيث يتم تطوير عناصره بوجه عام كما يلي:

١ ـ تحديد الأهداف المنهجية على أساس متطلبات الثقافة الخاصة بمفهوم وممارسات المواطن الصالح والإنسان والعامل ثم استعمالات المعرفة ومبادىء علم النفس والتدريس.

٢ ـ تحديد الخبرات الإدراكية والتقيمية والإجتماعية المساعدة على بناء الفرد المتفوق ـ المتكيف مع الواقع الإجتماعي.

٣ ـ تحديد المحتوى المنهجي المناسب للأهداف والخبرات أعلاه من مواد اللغة والرياضيات والعلوم الطبيعية والإجتماعية والجمالية كالأدب والفن والفلسفة والدين، ومن نماذج مختارة من مشاكل الحياة الواقعية الإجتماعية.

هـ ـ نموذج جيمس بوفام:

يمثل هذا النموذج أيضاً تعديلاً لسلفه نموذج تايلر، مع تأكيده الواضح لعاملين تربوين: التقييم الذي يتم منهجياً في مرحلتين رئيسيتين ـ قبل التدريس وبعده، ثم التدريس باعتباره عنصراً منهجياً أساسياً يضم في ثناياه المعلومات والأنشطة التربوية الضرورية لتحقيق الأهداف الموضوعة.

تبدو الخطوات لنموذج بوفام Poham الخاصة بعناصر المنهج كما يلي:

١ ـ تحديد الأهداف المنهجية بواسطة عمليات مثل: اختيارها وتبويبها وتحليل مهاراتها ثم تفصيل الأهداف السلوكية التي سيقوم بتنفيذها التدريس.

٢ ـ تقييم قبل التدريس (أو قبل التعلم) ويتمثل في اختبارات عامة تتعرف على:

- معرفة التلاميذ السابقة للأهداف السلوكية.

■ مدى امتلاك التلاميذ للمعارف والقدرات الضرورية قبل تدريبهم المنهج.
■ تخطيط وتطوير الأنظمة التربوية المناسبة لأفراد التلاميذ على أساس معرفتهم السابقة للأهداف السلوكية.

٣ ـ تحديد عمليات ومكونات التدريس ويشمل هذا اختيار وتحضير الخطط والمواد التعليمية باختلاف أنواعها الكفيلة بتحقيق الأهداف المنهجية.
٤ ـ تخطيط وتطوير وسائل وعمليات تقييم التعلم لتحديد مدى كفاية معارف ومهارات وميول التلاميذ الجديدة، والتعرف من خلال ذلك على مدى فعالية التدريس والمنهج.

و ـ نموذج ويلر:

لقد تعدى تأثير تايلر في الحركة المنهجية حدود الولايات المتحدة الأمريكية الى غيرها من الأقطار كالمملكة المتحدة، حيث ظهر هذا لدى كتّاب منهجيين مثل ويلر Wheeler. يبدو نموذج ويلر لتطوير عناصر المنهج في الخطوات التالية:

١ ـ تحديد الأغراض والأهداف العامة والسلوكية للمنهج.
٢ ـ اختيار خبرات التعلم على أساس الخطوة الأولى.
٣ ـ اختيار المحتوى ـ المعرفة المنهجية.
٤ ـ تنظيم ودمج المحتوى وخبرات التعلم.
٥ ـ اختيار وتطوير أنشطة ووسائل التقييم.

ز ـ نموذج فيليب تيلر:

بالرغم من أن Taylor من أتباع التخطيط المنطقي Rational Planning الذين يؤكدون أهمية الأهداف وأساسيتها في صناعة المنهج. إلا أنه يعطي انتباها خاصاً للمادة المنهجية أولاً، ثم للتدريس وميول واهتمامات التلاميذ، حيث يليها بعدئذ الاهداف التربوية للمنهج، تظهر على أي حال الخطوات التطويرية لعناصر المنهج حسب تيلر كما يلي:

١ ـ تحديد المادة المنهجية ـ المادة أو المعرفة الأكاديمية.
٢ ـ تحديد استراتيجيات التعلم العامة وميول واهتمامات التلاميذ الحالية.
٣ ـ تحديد الأهداف المنهجية.
٤ ـ تحديد أساليب وأنشطة التعليم.
٥ ـ تحديد اساليب وانشطة تقييم تعلم التلاميذ للأهداف والمادة المنهجية.

حـ ـ نموذج ستنهاوس:

خالف ستنهارس Stenhouse في نموذجه التطويري زملاءه العقلانين الذين يتخذون من الأهداف أداة لتخطيط المنهج والعملية التربوية بوجه عام، معتمداً بدل ذلك على فلسفة التربية وطبيعة المعرفة، ومؤكداً بأن تخطيط/ تطوير المنهج يمكن أن يتم بمنأى عن الأهداف باعتماد الخطوات العامة التالية:

١ ـ تحديد المحتوى المتمثل في الصيغ المعرفية Forms of Knowledge التي يراد تعليمها للتلاميذ.
٢ ـ تحديد استراتيجيات التعليم وتخطيط التدريب وتطويره.
٣ ـ تخطيط استراتيجيات التعليم.

ط ـ نموذج سكلبك:

يرى سكلبك Skilbesk بأن المنهج هو وسيلة يعدّل ويحوّل بواسطتها المعلمون خبرات التلاميذ بتزويدهم بالمبادىء والقيم والاخلاقيات والمعارف الثقافية، وهو بهذا نموذج منهجي ثقافي، يعتبر المواقف التربوية كمناسبات اجتماعية، وعواملها المتنوعة كعوامل اجتماعية يؤدي تفاعلها معاً لنتائج تحصيلية يطلق عليها بالتعلم.

يتلخص نموذج سكلبك بالخطوات التطويرية التالية:

١ ـ تحليل الموقف المنهجي من خلال مراجعة وتحديد العناصر المتفاعلة المكونة له، مثل: التغيرات أو التحولات الأيديولوجية وتوقّعات الأسرة والمجتمع للتعليم والتربية وطبيعة المادة الأكاديمية المتغيرة وبرامج إعداد المعلمين ومدى دعمها للعمليات التربوية للمنهج، وخصائص كل من التلاميذ والمعلمين والمدرسة.
٢ ـ تحديد الاهداف التربوية بما في ذلك الظروف والشروط التنفيذية المتوقعة من

المعلم والتلاميذ.

٣ ـ تطوير البرنامج من خلال اختيار المادة الأكاديمية التي سيتعلّمها التلاميذ وتدريج مواقف التعلّم والتعليم ثم تحديد المواد والخدمات المنهجية المساعدة.

٤ ـ تطوير عمليات تنفيذ المنهج ـ عمليات تدريسه مدرسياً.

٥ ـ تطوير عمليات توجيه وتقييم تعلّم التلاميذ.

ى ـ نموذج نيقولز:

يشترك نيقولز Nicholls مع سكلبك في اعتباره للمنهج ولعوامله ومواقفه التربوية كعوامل وعمليات اجتماعية، مما أدى هذا كما نرى إلى بعض التشابه في نماذجهما التطويرية المنهجية. يبدو نموذج نيقولز موجزاً كما يلي (٩)؛

١ ـ تحليل الموقف المنهجي المشتمل على عوامل مثل: المعلم والتلاميذ وخصائصهم وخلفياتهم والبيئة المدرسية وما تتصف به من أحكام وتقاليد وتسهيلات وتجهيزات وعاملين.

٢ ـ اختيار الأهداف المنهجية العامة والسلوكية.

٣ ـ اختيار وتنظيم المحتوى.

٤ ـ اختيار وتنظيم خبرات (استراتيجيات) التعلم والتعليم.

٥ ـ اختيار وتطوير انشطة ووسائل التقييم.

ك ـ نموذج جيرالد كمب:

يتبع كمب المدرسة السلوكية في التربية كما هي الحال مع تايلر وغودلاد وطابا وبوفام وويلر وفيلبك وغيرهم، لذلك جاء نموذجه التطويري سلوكياً في صيغته وعمليات تنفيذه. يظهر النموذج الحالي فيما يلي:

١ ـ تحديد المواضيع والأغراض الهامة للمنهج.

٢ ـ تحديد خصائص المتعلمين.

٣ ـ اختيار أهداف التعلم السلوكية.

٤ ـ اختيار وتنظيم المحتوى ـ المعرفة المنهجية.
٥ ـ اختيار انشطة التعلم والتعليم ومصادرهما وتحديد الخدمات المساعدة من عاملين ومواد وتسهيلات وتجهيزات.
٦ ـ اختيار انشطة ووسائل التقييم قبل تدريس المنهج وبعده.

ل ـ نموذج روبرت فيلبك:

يتميّز نموذج فيلبك التطويري Filbeckبالتقنية والتفصيل ودقة التتابع. وترجع هذه الصفات لنظرة فيلبك للمنهج على أنه نظام تربوي يتكّون من خطوات متتابعة يعتمد كل منها على الآخر ويُغذّيه.

وتتلخص خطوات تطوير المنـهج في هذه الحالة كما يلي:

١ ـ تطوير أنشطة التمهيد التي تُمكّن المتعلمين من التكيّف للقيام بواجبات المنهج وتبرّر تعلمهم له.
٢ ـ تطوير أهداف المنهج مع ظروف وشروط تنفيذ كل منها.
٣ ـ تطوير المتطلبات الأساسية المسبقة للبدء بتعلم المنهج.
٤ ـ تطوير اختبارات ما قبل التعلّم لتحديد أنواع ودرجات تعلم أفراد التلاميذ السابقة لدراسة المنهج.
٥ ـ تطوير مرشد التلميذ لتعلم المنهج، يبُيِّن الأسئلة والأساليب والمواد التعليمية المساعدة للتعلم.
٦ ـ تطوير مواقف خبرات التعلم وانشطته التي تساعد أفراد التلاميذ على اكتساب مهارات ومفاهيم المنهج وممارستها وتطبيقها في مواقف متنوّعة.
٧ ـ تطوير أنشطة وإجراءات تقييم التعلم بما في ذلك التغذية الراجعة بخصوص مدى كفاية التعلّم واقتراح الأنشطة المختلفة التي يمكن لأفراد التلاميذ بها تصحيح تعلمهم للإستعداد للقيام بنوع آخر من التعلم.

م ـ نموذج إليوت آيزنر:

يتكون المنهج الذي يقترح اليوت آيزنر تطويره من وحدات تدريسية،

والوحدات تتكون بدورها من دروس يومية تتراوح في عددها لكل وحدة بين سبعة وعشرة.

يتكون النموذج الحالي من الخطوات التطويرية التالية(٣):

١ ـ كتابة دروس ووحدات المنهج من قبل فريق التطوير بمراعاة مبادىء هامة، مثل الوضوح والفهم المباشر لمادة الدروس، فإن كتابتها تتم باسلوبين:

■ كتابة الدرس مع ما يحتاجه من مواد ووسائل تعليمية، أو:

■ كتابة الدرس بأهدافه ومعارفه وانشطته المتنوعة ثم إعطائه لفريق آخر مختص بالوسائل التعليمية لأقتراح المناسب له.

ويتكون كل درس يجري تطويره حسب آيزنر من ثمانية أقسام هي:

* المفاهيم التي سيتم تعلمها في الدرس.
* المبادىء المرتبطة بهذه المفاهيم.
* الأهداف التدريسية التي سيركز عليها الدرس.
* تبرير موجز لأهمية الدرس في تعلم المبادىء
* نشاط تمهيدي لتحفيز التلاميذ لتعلم مفاهيم ومبادىء الدرس.
* ثلاثة أنشطة (على الأقل) مرتبطة مباشرة بتعلم مفاهيم ومبادىء الدرس.
* الإجراءات المناسبة لتقييم تعلم التلاميذ لمفاهيم ومبادىء الدرس.
* المواد والوسائل التعليمية المناسبة لتعلم وتعليم الدرس.

٢ ـ مناقشة فريق التطوير لمادة الدرس المكتوبة، مع ما اقترح لها من مواد ووسائل تعليمية، لغرض نقدها وتحليلها وإدخال التعديلات المبدئية المناسبة عليها.

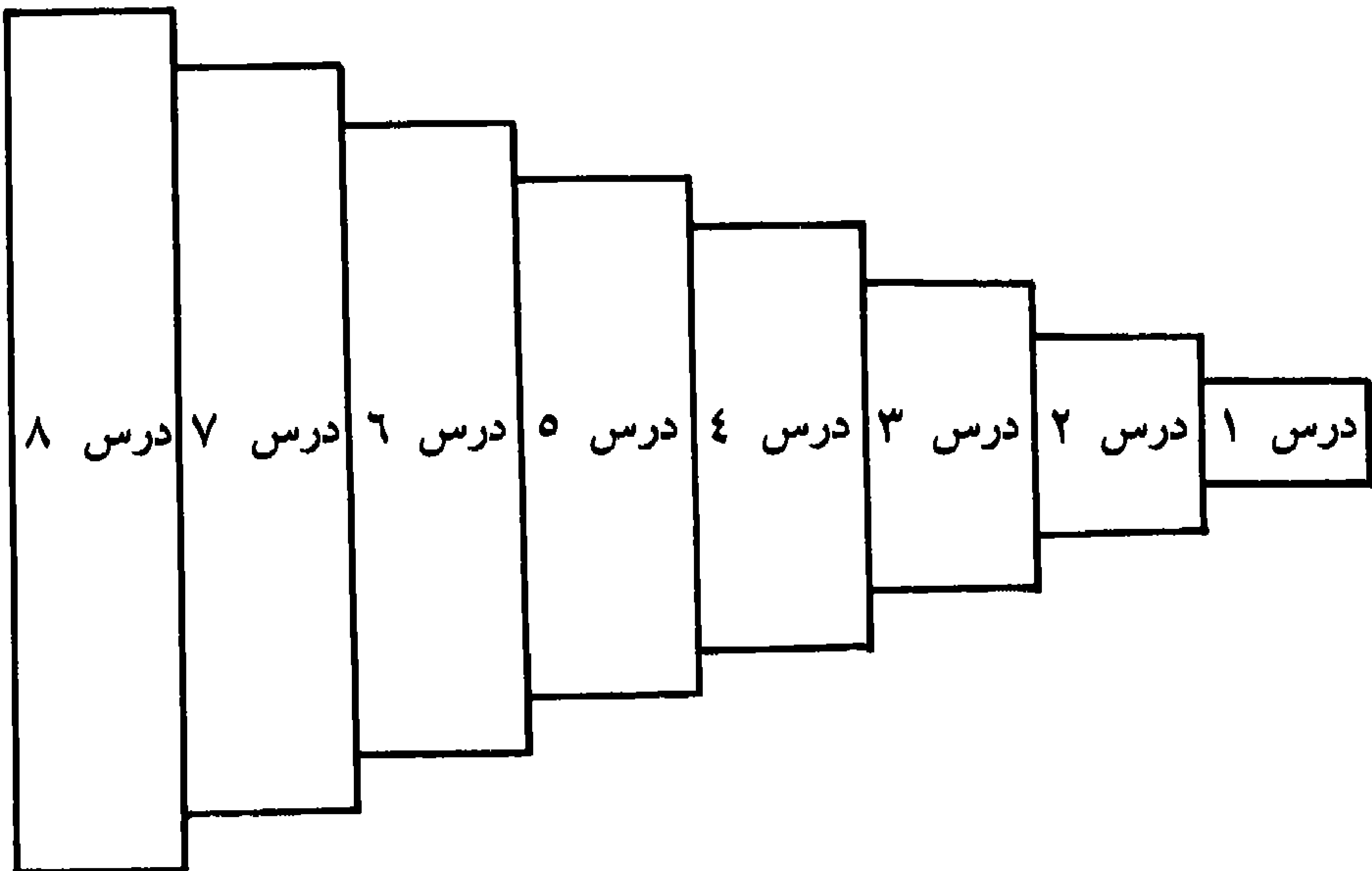
٣ ـ مراجعة مادة الدرس بمجملها من قبل عدد مختار من المعلمين الذين سيقومون بتدريس المنهج، وتنقيحه مرة ثانية بناء على ما يرونه مناسباً أكثر من الناحية التطبيقية في الفرق الدراسية.

٤ ـ قيام المعلمين بَعْدَ مراجعتهم لمادة الدرس وتنقيحه بتطبيقه في غرفهم

الدراسية الحقيقية للتحقق نهائياً من مدى صلاحيته العملية للتربية المدرسية.

٥ ـ تنقيح مادة الدرس والمواد والوسائل التعليمية المقترحة له بناء على نتائج التطبيق الميداني لها في خطوة ٤.

٦ ـ تنظيم دروس الوحدات المنهجية وربطها معاً بأسلوب مفيد تربوياً ونفسياً وعملياً لتعلم التلاميذ. يبدو تنظيم الدروس وتسلسلها المتتابع ضمن الوحدة الواحدة كما يلي:



شكل ٤ ـ ١: رسم توضيحي لتنظيم الدروس وتسلسلها الموضوعي ضمن الوحدات المنهجية ن. نموذج ديفيد واروك:

يمتاز النموذج الحالي عن سابقيه بكونه يبدأ بما هو مثالي للمنهج، حيث تبدو الخطوات التطويرية كما يلي (٤):

١ ـ اقتراح المواصفات المثالية التي يمكن أن يكون عليها المنهج المطلوب.
٢ ـ تحديد المصادر المؤثرة على المنهج من تلاميذ ومعلمين وتسهيلات مدرسية وآلات ومواد، مع تضمينات كل منها للمنهج المطلوب.
٣ ـ تحديد المقيدات سلبياً على المنهج مع النتائج التي تشير اليه كل واحدة لتطويره.
٤ ـ دراسة معطيات المنهج المطلوب من مصادر ومقيّدات وتنسيق إيجابياتها وسلبياتها للتمهيد لتطوير المنهج.
٥ ـ تطوير صيغة مُعدّلة للمنهج المثالي المطلوب بناء على ما هو متوفر في البيئة المحلية من مصادر ومقيدات. يشمل هذا التطوير بطبيعة الحال على عناصر المنهج وما يحتاجه تدريسه فيما بعد من مواد ووسائل تعليمية.

س ـ نموذج ستاينيكر ـ بيل.

يتميز نموذج ستاينيكر ـ بيل لتطوير المنهج ووحداته التدريسية بكونه يختص بصناعة نوع محدّد من المناهج المدرسية هو منهج الخبرة. وقد ورد للنموذج الحالي عدة خطوات نجملها كما يلي (٥):

١ ـ تبرير أهمية المنهج لتعلم التلاميذ ثم تطوير أهدافه العامة.
٢ ـ تفصيل المفاهيم والعموميات الرئيسية التي تشير إليها الأهداف العامة.
٣ ـ كتابة الأهداف السلوكية وتدريجها حسب حدوثها في المنهج.
٤ ـ تحديد المعارف والمهارات التي يجب امتلاكها من التلاميذ قبل دراستهم للمنهج.
٥ ـ اختيار/ تطوير أنشطة التعلم المناسبة لتحصيل الأهداف السلوكية.
٦ ـ تحديد مبادىء التعلّم كالتحفيز والتوجيه والتشجيع والتركيز والتحويل المناسبة لتحقيق كل هدف سلوكي ولإكتساب قدرته من التلاميذ.
٧ ـ كتابة أنواع السلوك المتوقعة من التلاميذ نتيجة تعلّمهم للمنهج.
٨ ـ كتابة استراتيجيات التدريس المناسبة لتعليم كل هدف/ نشاط يقوم به التلاميذ.

٩ ـ كتابة اجراءات ووسائل التقييم المناسبة لتعلم التلاميذ.
١٠ ـ كتابة المصادر الضرورية لتعلم التلاميذ.

ع ـ نموذج مقترح لتطوير مناهج تربيتنا المحلية:

يبدو النموذج الحالي بمراحله التطويرية الخمس باختصار كمايلي:

١ ـ تحديد المعطيات والمقيدات الأساسية التي تمارس تأثيراً مباشراً على محتوى المنهج العام. وقد كان أهم هذه في تربيتنا المدرسية: المتعلمون كمعطية رئيسية ثم المدارس والدين والأيديولوجية السياسية كمقيدات هامة ومعطيات في آن واحد، تتدخل لدرجة واضحة في الصناعة المنهجية وتحديد هوية المنهج المدرسي بوجه عام.

٢ ـ تحديد وتنظيم وتطوير أغراض المنهج وأهدافه العامة والسلوكية. تقوم فرق التخطيط/ التطوير غالباً خلال الوحدة الثانية من هذه الكتاب بتحديد غايات المنهج واغراضه العامة، حيث تنحصر مسؤولية المختصين هنا في تفصيلها وتحديد شروط/ ظروف تنفيذها وتنظيمها حسب تسلسل معين، وتطوير أهداف سلوكية خاصة لها إن كان هذا مناسباً أو ضرورياً.

٣ ـ تحديد وتنظيم المعرفة الأكاديمية المنهجية بناء على الأهداف العامة والسلوكية في الغالب.

٤ ـ تحديد وتنظيم استراتيجيات التعلّم أو ما يعرف عادة بأنشطة التعلم.

٥ ـ تحديد أنواع ووسائل وأنشطة تقييم تعلم التلاميذ للمنهج: معارفه ومهاراته وميوله.

الخطوة الثالثة: دراسة الإجراءات التنفيذية المتوفرة لتطوير المنهج.

إن أهم الإجراءات التنفيذية التي يمكن إعتبارها من مطور المنهج وعامليه تتلخص فيما يلي (٦):

أ ـ إجراء التطوير بالإدارة المركزية الرسمية

تتولى الإدارة المركزية الرسمية خلال هذا الإجراء مسؤولية تطوير المنهج

الدراسي، حيث تقوم بتعيين إداري ليعمل على انتخاب عدد من الإداريين والمختصين، ليشكلوا لجاناً متدرجة في المسؤولية تأخذ كل واحدة على عاتقها مسؤوليات محدّدة في عمليات التطوير المنهجي. مثل هذه اللجان ما يلي:

١ ـ لجنة المنهج العليا، وتتكون عادة من الإداري المركزي الرئيسي وعدد مختار من الإداريين والمختصين وبعض المعلمين المؤهلين.

إن أهم هذه اللجنة هو وضع الخطط التطويرية العامة، والمبادىء الموجّهه التي يجب اعتبارها من اللجان الدنيا أثناء عملها لتطوير المنهج، واقتراح الأغراض التربوية. العامة التي ستتمشى على أساسها اللجان الفرعية (الدنيا) أثناء تطويرها للمنهج.

٢ ـ لجنة بناء المنهج، وتتكون في العادة من عدد من المختصين الأكاديمين والنفسيين والمنهجيين وعلماء التدريس أو من عدد من المعلمين المؤهلين أثناء الخدمة وتقوم هذه اللجنة بصياغة وتطوير أهداف المنهج العامة والخاصة ثم المعرفة المنهجية المناسبة وأنشطة التعلم والتقييم حسب الخطوط والإرشادات العامة التي وضعتها بالطبع اللجنة المنهجية العليا السابقة.

٣ ـ لجنة مراجعة المنهج وتتكون هذه من اختصاصيين في صناعة المنهج، حيث تقوم بالتحقّق من تسلسل معلومات وانشطة المنهج وتتابعها وتعزيز بعضها للآخر واستجابة المنهج للإرشادات والأغراض العامة التي وضعتها اللجنة العليا، وملاءمة المنهج بوجه عام للمستوى الدراسي الذي وضع له، ومن ثم إجراء التعديلات اللازمة.

٤ ـ لجنة تجريب المنهج: تتكون اللجنة الحالية من عدد من المعلمين ومدراء المدارس في المنطقة، وتتولى عمليات الإشراف والتوجيه الخاصة بتنفيذ المنهج وتجريبه والدعاية له في المدارس وتدريب المعلمين المعنيين نفسياً وتربوياً على تطبيقه.

تقوم اللجنة الحالية باقتراح التعديلات النهائية على المنهج ثم التوصية بتبنّيه

العام في كافة المدارس الوطنية.

إن الأسلوب الإجرائي الذي يتمّ به في العادة تطوير مناهجنا الدراسية هو من هذا النوع ـ أسلوب الإدارة المركزية الرسمية (مع بعض الإيجاز السلبي في جانبه وعملياته). ويتلخص في الغالب بتعيين الإدارة المركزية للتعليم مسؤولاً إدارياً لتطوير المنهج الذي يقوم بدوره بانتقاء أفراد من المعلمين أو غيرهم على أسس أو معايير شخصية ليقوموا بتطوير المنهج المطلوب.

يعمد هؤلاء إلى تطوير المنهج فردياً أو بشكل مشترك حسب معايير وأهداف اقترحتها الادارة المركزية أو لجنة عليا مختصة بهذا الشأن، حيث يجاز المنهج ببعض التعديل أو بعدمه، ثم يرسل للطبع وللتوزيع على المدارس المعنية.

إن أهم المآخذ التي يتصف بها أسلوبنا أعلاه ولدرجة كبيرة قرينه السابق هي:

١ ـ قيام الأهواء والمنافع الشخصية بدور واضح أو خفي في عمليات تطوير المنهج، مؤدياً بالأخير غالباً إلى عدم ملاءمته النفسية والتربوية للمتعلمين والمعلمين بحد سواء.

٢ ـ تدني أو عدم أهلية الأفراد المعتمدين نفسياً أو تربوياً أو أكاديمياً أو كلها مجتمعة أحياناً، للقيام بعمليات تطوير المنهج ومسؤولياتها الحساسة الجسام تربوياً ووطنياً، مؤدياً به في الغالب للمقاومة من التلاميذ والمعلمين ولفشله التطبيقي المدرسي.

٣ ـ تطوير المنهج بهذا الأسلوب من أعلى إلى أسفل ـ وبدون دراسة جادة لخصائص وخلفيات التلاميذ والمعلمين الإجتماعية والنفسية والتحصيلية وللبيئات المدرسية المعنيّة. جاعلاً منه في الغالب ـ مهما كانت خبرات ومؤهلات اللجان التطويرية المسؤولة ـ غريباً غير متكامل وغير مقبول تماماً في التربية المدرسية.

٤ ـ المنهج الناتج من هذا الأسلوب الإداري هو في أغلب الأحوال ليس منهجاً بالمفهوم العلمي والتربوي والنفسي المتعارف عليه في علم المناهج، وإنما هو مجموعة من المعارف وبعض الأنشطة المكتوبة، والموضوعة معاً ضمن غلاف يسمى بالكتاب المقرّر. والكتاب المقرر هذا بذاته لا يكفي في العادة للتربية المدرسية ولا يمثل بالكامل في معظم الأحيان المنهج الدراسي المقترح بأهدافه ومعارفه وأنشطته ومتطلباته الإدراكية والعاطفية والإجتماعية والحركية. إن الكتاب المقرر بمفهومه وممارساته غير قادر على تمثيل المنهج الموضوع للتربية المدرسية لدرجة كافية، ويندر ارتباطه به لدرجة مقبولة. ولهذا، فهو لوحده ناقص لا يستجيب كما متوقع لحاجات التلاميذ وخصائصهم ومعلميهم على السواء.

ب ـ إجراء التطوير بالقاعدة التربوية المدرسية:

يجسدّ هذا الاجراء في طبيعته واتجاه مسؤولياته وبيئته التنفيذية عكس السابق تماماً. حيث يتولى المعلمون والإداريون وعدد من التلاميذ وأولياء الأمور تطوير المنهج المطلوب.

تقوم بطبيعة الحال الجهة الإدارية الرسمية بتعميد عدد مختار من القوى البشرية المحلية والمدرسية اعلاه، مع تزويدها بكافة المواد والمواصفات والمعايير والبيانات التي تستلزمها عمليات تطوير المنهج.

إن أهم فضيلة لهذا الإجراء التطويري في الأحوال العادية للتربية (توّفر المشتركين المؤهلين نفسياً وتربوياً ووظيفياً ووطنياً، والمزودين بالتوجيه المنظم البناء الذي يمكن أن يحتاجوه) هي صناعة منهج تربوي واقعي يستجيب مباشرة وبدرجة عالية للخلفيات وخصائص المجتمع المدرسي والبيئة المدرسية بوجه عام.

أما في حالة عدم أهلية هؤلاء لعمليات التطوير وروتينهم وعدم تحلّيهم بالمسؤوليات الحساسة الوطنية والتربوية الملقاة على عاتقهم، وعدم توفير المشورة

والتوجيه اللذين قد تحتاجهما الصناعة المنهجية فإنه ينتج عن هذا كله في الغالب منهج مهلهل في شكله ونوعه وكيفه، أضّر تربوياً ونفسياً من سابقه أو حتى أكثر سلبيةً.

جـ ـ إجراء التطوير بالشرح والتوضيح العملي:

يتم تطوير المنهج بهذا الاجراء بمبادرة فريق من الإداريين أو المعلمين أو الرسميين بتطوير منهج يتفّق في واقع الأمر مع الأهداف التربوية والوطنية للأمة، وذلك لعدم قناعتهم بفائدة قرينه الذي يجري تطبيقه.

إن قيام هذا الفريق بعدئذ بتجربة المنهج في مدرسة أو أكثر والدعاية له في أوساط المعلمين والإداريين بالمدارس الأخرى، قد يؤدي إلى تبنيه وتطبيقه من قبلهم (أو معارضتهم القوية في حالة كونهم من أنصار المنهج القديم).

وكما نلاحظ، فإن هذا الإجراء التطويري يصلح غالباً في البيئات التربوية غير المركزية التي تتبنّى فيها مدرسة أو أكثر المنهج الذي يروق لها.

د ـ إجراء التطوير بإسلوب بيو شمب التقليدي الشامل:

اقترح بيو شامب في كتابه نظرية المنهج تسلسلاً لتطوير المنهج يتلخص في الخطوات التالية:

١ ـ تحديد المسؤوليات العامة للمنهج، أي تحديد نوع التلاميذ ومستواهم وخصائصهم الذين سيدرسون المنهج.

٢ ـ إختيار وتنظيم عمال المنهج ويكون هؤلاء حسب بيو شامب في الأنواع التالية:

- المختصون من رسميين وإداريين ومختصين منهجيين وأكاديميين وإجتماعيين ونفسيين ومؤرخين.
- ممثلون عن المعلمين
- عدد مناسب من العاملين والإداريين المدرسين.

■ عدد مناسب من العاملين والإداريين المدرسين مع نخبة من أولياء الأمور.

■ نخبة من كتّاب المقررات المنهجية (الكتب المقررة) والناشرين وقادة المجتمع السياسيين والإداريين والإقتصاديين وقادة النقابات المختلفة كلما لزم.

٣ ـ تخطيط المنهج من خلال مراعاة كافة الإجراءات والتنظيمات والمعايير في عمليات اختيار وتحديد الأهداف المنهجية والمحتوى المعرفي وأنشطة التعلم والنماذج التنظيمية والتطويرية والتنفيذية والتقيمية التي يتوجب اتباعها أو إستخدامها.

يتم لعمال المنهج في هذه المرحلة على أي حال إنجاز ما يلي:

■ تشكيل مجلس لصناعة المنهج يسمى مجلس المنهج Curricalum Council ليتولى تنسيق العمليات المنهجية وتنظيم المشتركين في صناعة المنهج.

■ تقدير الممارسات الجارية للمنهج القديم.

■ تحديد ما يمكن احتواؤه في المنهج الجديد.

■ تحديد وصياغة المعايير التي تجب مراعاتها في اختيار العناصر المنهجية.

■ تصميم المنهج الجديد وكتابته بصيغته النهائية من قبل لجان مناسبة من عمال المنهج (في رقم ٢) وبإشراف وتوجيه مجلس المنهج.

٤ ـ تنفيذ المنهج في المدارس المهنية.

٥ ـ تقييم فعالية المنهج التربوية وصلاحية عمليات صناعته المختلفة من تخطيط وتطوير وتنفيذ ونتائج.

ويجب التذكر هنا بأن إجراء بيو شامب أعلاه يشمل في ثناياه كافة عمليات صناعة المنهج والتي عملنا خلال هذا الكتاب على تخطيطها الواحدة بعد الأخرى. وما يهمنا من إجراء بيوشامب هذا في الحقيقة هو تعيين العمال المؤهلين لتطوير المنهج وكتابته (في الخطوة الثانية). يمكن

حصر هؤلاء العاملين في الفئات التالية:

- مجلس المنهج المكون عادة من خبراء في صناعة المنهج وعدد مناسب من الأكاديميين والمربين والنفسيين والإجتماعيين والمؤرخين.
- مجموعات مختارة من مدراء المدارس والمعلمين وأولياء الأمور والتلاميذ والمهتمين من المجتمع المحلي والكتاب والعاملين والمساعدين الذين يقومون معاً بكتابة المنهج وتطويره.

هـ ـ إجراء التطوير بأسلوب طابا المنعكس:

يتم تطوير معظم المناهج الدراسية من المختصين أولاً، ثم تجربتها مبدئياً في عدد من المدارس لإختبار مدى صلاحيتها والعمل على إجراء التعديلات والتنقيحات الضرورية قبل تعميمها. أما أجراء هيلدا طابا الخاص بتطوير المنهج، فهو عكس الأسلوب قبل تعميمها. أما إجراء هيلدا طابا الخاص بتطوير المنهج، فهو عكس الاسلوب أعلاه، حيث يبدأ بتطوير قطاعات محدودة من المنهج بواسطة المعلمين على شكل وحدات تدريسية عادة. ثم تجرب هذه الوحدات مدرسياً وتنقح، حيث تستخدم بعدئذ من قبل المختصين لتطوير وحدات المنهج الأخرى. يتلخص اسلوب طابا المنعكس لتنفيذ العمليات التطويرية للمنهج بالخطوات التالية:

١ ـ تطوير الوحدات التجريبية، ويتم هذا بمراعاة الخطوات الفرعية التالية التي اثبتناها سابقاً في الخطوة الثانية من هذه الوحدة:

- تحليل حاجات المتعلمين.
- تحديد وتطوير أهداف التعلم.
- إختيار المحتوى المعرفي المناسب ثم تنظيمه.
- اختيار خبرات التعلّم وتنظيمها.
- تقييم كفاية خبرات التعلم لدى التلاميذ.
- يمكن للمختصين/ المعلمين تحديد أية وحدة منهجية أو أكثر لتطويرها

وتجريبها. كأن ينتقوها على أساس درجة صعوبة مفاهيمها أو حاجتهم التربوية الماسة لها، أو إهتمامهم ورغبتهم لخاصة بها.

٢ ـ اختبار الوحدات التجريبية لتأسيس صلاحيتها العملية وقابليتها العامة للتعلم والتعليم. وللتعرف على القدرات المتنوعة للتلاميذ لغرض تنويع محتوى الوحدات المعرفي، وأنشطة تعلمّها وموادها ووسائلها التعليمية، لتكون بالتالي أكثر إستجابة لمختلف الظروف والقدرات التي يتصّف بها المتعلمون عادة.

٣ ـ تنقيح الوحدات التجريبية ودمجها معاً في تسلسل واحد مفيد، مع التحقق من تتابع موضوعها وأنشطتها ومفاهيمها وتمثيلها العام للأهداف التربوية المتصلة بها، وتمشياً مع كافة المعايير والمبادىء التطويرية التي وضعت لها. تتمّ عمليات هذه الخطوة عادة من قبل مختص المنهج بالتعاون مع الإدارة الرسمية.

٤ ـ تطوير الأسلوب التنظيمي للوحدات المندمجة في خطوة ٣ السابقة من قبل مختصين في علم المناهج. والتحقّق النهائي من تكامل الوحدات معاً واستجابتها للحاجات المتنوّعة لنمو التلاميذ الإدراكي والعاطفي والإجتماعي والحركي.

إن النتيجة المباشرة لعمليات الخطوة الحالية هو حصول المربين أو الجهة التربوية الرسمية على ما نُسميّه بالمنهج الدراسي.

٥ ـ توزيع المنهج الجديد عل المعلمين والمدارس المعنية وتنفيذه مدرسياً. تقوم الجهة الرسمية بطبيعة الأمر خلال هذه المرحلة بالدعاية الواسعة للمنهج في المدارس وتوضيحه للمعلمين والإداريين والعاملين المدرسيين وتدريبهم على استخدامه. بالرغم من أن المنهج الذي يطور بإجراء طابا أعلاه قد يأخذ أكثر من سنة (بل عدة سنوات تقدير طابا الخاص)، إلا أنه يعد في رأينا أكثر المناهج انتاجية وفاعلية في تعلم التلاميذ، وأكثرها قبولاً

من المجتمع المدرسي من إداريين وعاملين ومعلمين وتلاميذ. وأقلها مواجهة للصعوبات والمشاكل التطبيقية عند التنفيذ الفعلي. كما يعتبر كذلك أكثر المناهج واقعية واستجابة للبيئات المدرسية ومما تتصف به من خصائص شكلية وتربوية ونفسية (هذا إذا إفترضنا بطبيعة الحال بأن التلاميذ الذين سيتعلمون بالمنهج بعد تطويره وتجريبه لسنة أو عدة سنوات هم من نفس نوع التلاميذ الذين قمنا بتجريب المنهج معهم، الأمر الذي نشك بتوفره في معظم الأحوال).

و ـ إجراء التطوير بإسلوب الأكلينيكي:

لقد قام كارل روجرز عالم النفس الإنساني باقتراح إجراء لتطوير المنهج أكثر إستجابة للحاجات الإنسانية والفردية للتلاميذ. يتلخص الإجراء بالخطوات المتتابعة التالية:

١ ـ اختيار عدد المربين والإداريين الرسميين والمختصين للإجتماع معاً لمدة اسبوع تقريباً في منطقة هادئة نائية، لغرض تطوير شعور بالموضوعية والإنتفاع النفسي والتفاعل الإنساني الطبيعي في حياتهم الوظيفية وتفاعلهم مع الأخرين وصناعتهم للقرارات التربوية.

٢ ـ اختيار مجموعات (عينات) كافية من المعلمين للإجتماع لمدة أسبوع أو أقل (لظروفهم العملية المدرسية) لتدريبهم على القبول التلقائي لأفراد التلاميذ وتقديرهم لإمكانياتهم ومشاركتهم الفردية، وزيادة وعيهم الخاص بأهمية وتأثير علاقاتهم الإنسانية مع التلاميذ ومعاملتهم الموضوعية العادلة لهم تربوياً ونفسياً في تعلم التلاميذ ونموهم الشخصي المتكامل.

٣ ـ اختيار مجموعات (عينات) كافية من المتعلمين للإجتماع على غرار الإداريين في خطوة أ، والمعلمين في خطوة ٢، وذلك بتوجيه وإشراف عدد من المدراء والمعلمين وقيادات مستقلة أخرى ـ تربوية ونفسية وإجتماعية... يتعرّف التلاميذ خلال هذه الإجتماعات على مدى كفايتهم الشخصية في التعلم،

ويتحرّرون من الخوف التقليدي من الهيئات التربوية المدرسية وتنمو لديهم الرغبة في التعبير والمشاركة الفعالة في التعلم وصناعة القرارات التي تهّم حياتهم.

٤ ـ اختيار مجموعات (عينات) كافية لأولياء الأمور ـ الآباء والأمهّات لغرض تقوية العلاقات فيما بينهم ومع المدرسة، وزيادة وعيهم لمسؤوليات المدرسة وتفهمهّم لأبنائهم وللبرامج الدراسية التي يجري تنفيذها مدرسياً.

٥ ـ اختيار عينات كافية من الإداريين والمعلمين والتلاميذ (المتفوقين والعاديين ومتدني التحصيل) وأولياء الأمور للإجتماع دورياً خلال سنة دراسية أو أكثر لبلورة وتطوير المنهج المطلوب.

إن المنهج الناتج؛ من اجراء روجرز اعلاه يمتاز بصفتين عامتين وهما تقبله العام نفسياً وتربوياً من قبل كل من تهمه العملية التربوية المدرسية، ثم استجابته المباشرة لحاجات التلاميذ في التعلم والنمو الشخصي بمختلف مجالاته. كما إنه كذلك يمثل أكثر الإجراءات ملائمة وصلاحية لتطوير مناهج التربية الفردية والإنسانية والمفتوحة (أنظر الوحدة الرابعة من هذا الكتاب). ومع كل هذه المميزات لإجراء روجرز التطوري إلا أنه يتصف بغير العملية (عدم إمكانية التطبيق) في تربيتنا المدرسية وصناعة مناهجنا الدراسية، في المرحلة الراهنة من تطورنا الحضاري والتربوي على الأقل.

ز ـ إجراء التطوير بأسلوب روبرت برانسون:

يقترح روبرت برانسون في هذا الإجراء الخطوات والمهام التطويرية التالية(٧):

١ ـ تكوين لجنة عليا تضم كافة الأفراد والمؤثرين على صناعة المنهج من مختصي تطوير وتخطيط وعلماء اكاديميين وعلماء نفس ونفس تربوي ومختص تكنولوجيا ووسائل التعليم ولغويين.

إن المهمة الأساسية لهذه اللجنة هي مراجعة ما تنتجه فرق التطوير

الفرعية من دروس ووحدات المنهج واقتراح التعديلات المناسبة عليها.

٢ ـ اختيار أعضاء الفرق التطويرية الفرعية، والتي تتجسد لتطوير المنهج ومواده التعليمية وكتابتها بصيغها النهائية حسب المواصفات التخطيطية المقترحة.

٣ ـ عقد دورات تدريبية لأعضاء الفرق التطويرية كل حسب اختصاصه ومسؤولياته للحصول على انتاج دقيق صالح للمنهج المطلوب.

٤ ـ تعيين عدد من المشرفين والموجهين الذين يتولون جدولة أعمال التطوير والإشراف عليها ونقدها البناء، ثم إجازتها وتحويلها للمراجعة من اللجنة العليا.

٥ ـ طبع كل فصل منهجي يتم تطويره والموافقة النهائية على صيغته بكميات كافية، ثم توزيعه على أكبر عدد من المعلمين المعنيين بتدريس المنهج للقيام بدراسته وتجربته في غرفهم الصفية وتزويد فرق التطوير بعدئذ بتغذية لاحقة بخصوص مدى صلاحيته التربوية العامة.

٦ ـ كتابة المنهج لشكله ومحتواه النهائيين بعد إجراء التعديلات اللازمة التي تنص عليها التغذية اللاحقة من المعلمين.

حـ ـ إجراء التطوير بأسلوب اليوت آيزنر:

يتلخص اجراء اليوت آيزنر لتطوير المنهج بما يلي (٨):

١ ـ تشكيل فريق للتطوير، برئاسة قائد مختص في المناهج والتطوير المنهجي ويتكون فريق آيزنر لتطوير المنهج من الفئات التالية:

- قائد مختص مؤهل لتوجيه أعمال التطوير المنهجي.
- خمسة طلاب (دراسات عليا) مختصين في المادة الأكاديمية للمنهج.
- ثلاثة طلاب (دراسات عليا) مختصين في المناهج.
- مختص واحد (دراسات عليا) في التصميم (تصميم انتاج المنهج ومواده ووسائلة التعليمية).

■ أربعة معلمين كمستشارين، ولإستعمال فصولهم الدراسية لتجربة دروس المنهج ووحداته المتطورة، وتزويد فريق التطوير بمدى صلاحيتها التطبيقية.

٢ ـ كتابة الفريق لدروس المنهج مع تطوير المواد والوسائل التعليمية الضرورية لكل منها، ثم مناقشتها معاً خلال اجتماعات أسبوعية تراوحت بين ٢ ـ ٤ مرات، ثم مرة واحدة مع المعلمين الأربعة المستشارين كل شهر أو شهر ونصف (أنظر لمحتوى الدرس وكيفية كتابته من الفريق للفقرة م من الخطوة الثانية).

٣ ـ تجربة الدروس المكتوبة من المعلمين الأربعة وتنقيحها النهائي من الفريق بناء على نتائج التطبيق الميداني.

٤ ـ وضع الدروس في تسلسل مناسب ضمن وحداتها المقررة للحصول على المنهج المطلوب.

ط ـ إجراء التطوير بأسلوب ديفيد مارتين:

يتم تطوير المنهج حسب ديفيد مارتين بواسطة أربعة أنواع من فرق المعلمين، تبدو مع مهامها الرئيسية كالتالي (٩):

١ ـ فريق تطوير المفاهيم والمهارات المنهجية: يضم هذا الفريق عدداً مناسباً من المعلمين المعنيين بالمنهج الجديد يرأسهم قائدان منهم للمحافظة على صيغ موحدة في كتابة المفاهيم والمهارات المطلوبة من الفرق الأربعة لتوجيه أعمال الفرق الأربعة ومناقشتهم أثناء ذلك. يستخدم الفريق الحالي بطبيعة الحال في انجاز مهمته المقترحات التخطيطية المقدمة من اللجان/ الجهات المختصة.

٢ ـ فريق اختيار محتوى المفاهيم والمهارات المنهجية: يضم هذا الفريق عدداً مناسباً من المعلمين، حيث يبادر القائدان في الفريق الأول بتعريف اعضاء الفريق الحالي بأنواع المفاهيم والمهارات التي يجسدها المنهج، وما يتم

بخصوصها من الفريق الأول حيث يتولون بعدئذ تحديد واختيار محتواها من معلومات وما يلزمها من مواد ووسائل تعليمية.

٣ ـ فريق اختيار وتطوير طرق التقييم: يقوم فريق المعلمين هذا بقيادة زملائهم باختيار وتطوير طرق ووسائل تقييمية متنوعة لتعلم التلاميذ المنهجي.

٤ ـ فريق الإختيار التجريبي وتنقيح المنهج: يتولى فريق المعلمين الحالي تجربة المنهج بتدريسه في غرفهم الصفية درساً بعد آخر أو وحدة بعد أخرى. يقوم نفس الفريق بعدئذٍ بالإجتماع وإقتراح التعديلات اللازمة على المنهج ثم كتابته بصيغته النهائية وطبعه بأعداد كافية استعداداً لتنفيذه في المدارس المعنية. يأخذ قائدا التطوير على عاتقهما توجيه عمليات الإختبارات التجريبية للمنهج وتنقيحه من الفريق الحالي.

ى ـ إجراء التطوير بأسلوب مراكز المعلمين:

يتولى مركز المعلمين المناسب سواء كان هذا محلياً في منطقة تعليمية، أو مركزياً رئيسياً مرتبطاً مباشرة بالجهة الرسمية العليا للتربية في القطر، تبنّي الخطط المقترحة لتطوير المنهج.

يقوم معلموا المركز المعنيين بموضوع المنهج الجديد باجتماعات دورية برئاسة موجهين/ مشرفين مؤهلين بتطوير المنهج الجديد مع مواده التعليمية حسب الخطة الموضوعة، ثم اختيار صلاحيته أولاً بأول في فصول ومعامل المركز التربوية. يجرى هؤلاء المعلمين التعديلات التي تشير إليها أعمال التجريب ثم يبادرون بكتابته بعدئذ لصيغته النهائية القابلة للتطبيق في المدارس المعنية.

ك ـ إجراء التطوير بالأساليب السلوكية والتقنية:

إن أهم أنواع الإجراء الحالي هي: تحليل المهارة أو Task Analysis وتحليل النظام System Analysis والكمبيوتر.

وتتلخص هذه الإجراءات عموماً بتعميد جهة مختصة بتحليل المنهج وتحديد مهاراته أو خطواته الرئيسية. ثم بنائها سلوكياً بصيغ متتابعة متسلسلة يؤدي قيام

التلاميذ بها إلى تحقيق الأهداف المنهجية وتعلم المنهج الدراسي.

وفي حالة منهج الكمبيوتر، يقوم المختصون بتغذية الآلة بمعلومات خاصة باستعداد وتحصيل افراد التلاميذ، حيث يعمد الكمبيوتر بعدئذ إلى رفض أو قبول التلميذ أو توجيهه لوحدة منهجية محددة متقدمة أو أولية عند بدء تعلمه للمنهج.

ومرة أخرى، بالرغم من امكانية تطبيق هذه الإجراءات التطويرية في تربيتنا، إلا أننا لا زلنا في هذه المرحلة من تاريخنا غير مستعدين تماماً نفسياً وتربوياً وحضارياً لمثل هذه الأساليب التقنية المتقدمة أو المعقدة. هناك أساسيات تربوية وحضارية كثيرة اخرى يتوجب منا تعلمها واكتسابها والتمكن منها قبل اعتماد الإجراءات والمفاهيم التقنية المعقدة، إذا أردنا بالطبع لتربيتنا عدم التخبطّ والتطوّر بصيغ عادية وطبيعية، وإذا حرصنا أيضاً أن تتصف حياتنا الإجتماعية والثقافية بدرجة مقبولة من الإستقرار والإيجابية.

ل ـ إجراء تطويري مقترح لتربيتنا ومناهجنا المحلية:

يجمع الإجراء الحالي بين كثير من خصائص سابقيه مع اعتبار معيارين رئيسيين: امكانية التطبيق في البيئة والتربية العربية، ثم العملية الموضوعية البناءة المفيدة تربوياً ونفسياً لتلاميذنا ومجتمعنا بحد سواء. يمكن ايجاز الإجراء بالخطوات التالية:

١ ـ تشكيل مجلس لصناعة المنهج Curriculum Council مكون من أعداد كافية مما يلي:

- الإداريون الرسميون.
- مختصون في علم المنهج العام (أصوله ومكوناته وأنواعه ونظرياته وتخطيط المنهج وتطويره وتنفيذه وتقييمه).
- مختصون اكادميون.
- مختص في فلسفة التربية (المحلية).
- مختص في علم الإجتماع والثقافة المحلية.

■ مختص في علم النفس.
■ مؤرخ موثوق في التاريخ والحوادث المحلية الجارية.
■ معلم أو أكثر.
■ إداري مدرسي أو أكثر.
■ عدد كاف من التلاميذ المتفوقين والعاديين ومتدني التحصيل.
■ عدد من أولياء الأمور ـ الآباء والأمهات.
■ عدد مناسب من قادة المجتمع والمهتمين الإجتماعيين والإقتصاديين والسياسيين والكتّاب.

يقوم مجلس المنهج بالمسؤوليات التالية:

- تحديد الأغراض والأهداف العامة للمنهج.
- تحديد المواضيع والوحدات المنهجية الرئيسية.
- تحديد المعايير والمبادىء والإجراءات التي يتوجب استخدامها في اختيار وتطوير تنظيم الأهداف الخاصة أو السلوكية والمعرفة المنهجية وأنشطه التعلم والتعليم والتقييم.
- وضع خطة عملية/ تنفيذية لأعمال التطوير المنهجي.
- اقتراح جدول زمني مناسب لتنفيذ الخطة أعلاه.
- اقتراح الميزانية العامة لنفقات التطوير.
- تزويد لجان التطوير الفعلي بما تحتاجه من مواد وتجهيزات وتسهيلات وخدمات مساعدة.
- الإشراف على أعمال التطوير ومتابعتها.

٢ ـ تشكيل لجنة تنفيذية لتطوير المنهج مكوَّنة مما يلي:

■ مختص أكاديمي.
■ مختص نفسي.
■ مختص إجتماعي/ ثقافي.
■ مختص في التاريخ والحوادث الجارية.

- مختص منهجي - في علم تطوير المنهج مع خلفية كافية في التخطيط والتنفيذ والتنظيم المنهجي.
- إداري مدرسي أو أكثر.
- عدد كاف من معلمي المنهج.
- ممثلين عن أولياء الأمور والمجتمع المحلي.
- عدد كاف من التلاميذ - المتفوقين والعاديين ومتدني التحصيل.

تقوم هذه اللجنة بمسؤوليات تطوير المنهج على أساس المعايير والمبادىء والتوجيهات المتنوعة التي زودت بها من مجلس المنهج، يتولى المختصون المنهجيون والمعلمون والإداريون والتلاميذ المدرسون الأعباء الرئيسية في تطوير المنهج المطلوب مع مراقبة ومشاركة الفئات الأخرى في اللجنة.

يتم التطوير المنهجي جزئياً على شكل مواضيع أو وحدات، يعمد إلى تجربتها واحدة بعد الأخرى في مدرسة أو أكثر من نوع المدارس التي سيُدّرس فيها المنهج بعدئذ، حيث تبادر اللجنة في حينه إلى غربلة الموضوع أو الوحدة وتنقيحها وإدخال التعديلات الضرورية عليها أولا بأول، مع رفع النتائج في كل الحالات لمجلس المنهج للمراجعة وإبداء التعليقات/ التعديلات المناسبة أو تعميدها وإجازتها نهائياً للإستعمال.

بعدا الإنتهاء من تجربة الوحدات المنهجية أو بعض منها تقوم اللجنة بدمج المواضيع والوحدات المنهجية معاً في وثيقة تربوية واحدة مكتوبة هي المنهج. ثم مراجعة صحة تسلسله وتتابع محتواه ولغته وانسجامه مع الأهداف والمعايير والإجراءات المقترحة من مجلس المنهج بما في ذلك النموذج التنظيمي أو التصميمي للمنهج.

يُرفع المنهج بعدئذ لمجلس المنهج لدراسته وتحقيقه والتأكد النهائي من صلاحيته، حيث يجاز للتطبيق المدرسي أو يعاد للجنة التنفيذية لمزيد من التنقيح والتعديل.

الخطوة الرابعة: دراسة الإمكانيات المتوفرة محلياً لتطوير المنهج

يقوم مطور المنهج وعاملوه في هذه الخطوة بدراسة امكانيات البيئة المحلية لديهم لتقرير مدى أهليتها وقدراتها العامة لاستيعاب عمليات ومتطلبات تطوير المنهج... تأخذ الدراسة في حسبانها المجالات التالية:

- السياسة الإدارية المتبعة، مركزية، غير مركزية وتضميناتها لأعمال تطوير المنهج بوجه عام.

٢ - الإمكانيات المالية المتوفرة للإنفاق على تطوير المنهج.

٣ - القوى العاملة المختصة التي يتطلبها تطوير المنهج، بدءاً من مختص تطوير المنهج ومستشارين ومعلمين وعلماء النفس والأكاديميين واللغويين والتدريس...... وانتهاء بمختص الخدمات المادية والبشرية المساعدة.

٤ - القوى العاملة المساعدة من عمال خدمات عامة وكتاب ونساخ ومواصلات/ نقل ومشتريات......

٥ - التسهيلات والمستلزمات المادية المتوفر لصناعة المنهج والإجتماعات الفرق التطويرية.

٦ - التسهيلات المدرسية المتوفرة لتدريس المنهج.

٧ - العدد العام للمعلمين والتلاميذ الذين سيتعلمون المنهج.

٨ - نوع المنهج الذي يجري تطويره - مادة دراسية، خبرة، محوري، مبرمج...

٩ - نوع المنهج الذي يجري تطويره - مادة دراسية، خبرة، محوري، مبرمج...

١٠ - نوع المنهج الذي يجري تطويره - مادة دراسية، خبرة، محوري، مبرمج...

يحدّد مطور المنهج وعاملوه لكل مجال من اعلاه تضميناته الإيجابية والسلبية لأعمال تطوير المنهج المطلوب، ثم يدمجونها معاً بصيغة عبارات عامة مفيدة، تلخّص مدى امكانية البيئة المحلية على استيعاب أعمال التطوير المنهجي.

الخطوة الخامسة: تبنّي النموذج والإجراء التطويريين المناسبين لصناعة المنهج محلياً.

يتم لمطور المنهج وعامليه تبني النموذج والإجراء التطويرين المناسبين لصناعة المنهج بمراعاة ما يلي: -

١ - مقارنة قراراتهم التي توصلوا إليها بخصوص مدى أهلية البيئة المحلية لصناعة المنهج مع المتطلبات التطويرية التي تفرضها التصاميم المقترحة للمنهج، ثم محاولة تعديل أحدهما أن إقتضى الأمر (وخاصة البيئة المحلية)، للوصول لتضمينات تطويرية عملية - قابلة للتنفيذ بما يتفق ومعطيات البيئة ومتطلبات التصاميم المنهجية.

٢ - تبنّي النماذج المناسبة لتطوير عناصر المنهج. ونقترح هنا تبنّي أكثر من نموذج تطويري استخدام عدة نماذج تطويرية للحصول على وحدات (أو دروس) المنهج المطلوب. يجب أن يقارن مطوّر المنهج معاً بطبيعة الحال كلاً من امكانيات بيئته ومتطلبات التصاميم والنماذج التطويرية، ليصل إلى القرارات المناسبة بخصوص النماذج المفيدة لتطوير عناصر المنهج. قد يستعين المطور وعاملوه بهذا الصدد بجدول من ثلاث خانات (جدول ٤ - ١) أولها لمواصفات البيئة وإمكانياتها، وأخرى لمتطلبات التصاميم المقترحة للمنهج، أما الثالثة فيضع فيها الخطوات التطويرية العامة لما يراه ملائماً من نماذج، حيث يقارنها مباشرة معاً، للتوصل إلى قرارات عملية صالحة للموقف المنهجي الذي بصدده.

٣ - مقارنة امكانيات البيئة التطويرية ومتطلبات كل من التصاميم والنماذج التي تمَّ تبنّيها مع ما يناسب من إجراءات تنفيذية لتطوير المنهج، لإعتماد واحد، أو تعديل ما يمكن منها للإستجابة أكثر لحالته. قد يبدو الجدول المستخدم في أعمال المقارنة الحالية بالصيغة التالية:

جدول ٤ ـ ١ : جدول مقارن لإختيار النموذج والإجراء المناسبين لتطوير المنهج .

امكانيات البيئة التطويرية	متطلبات التصاميم التطويرية المقترحة	متطلبات نماذج التطوير المناسبة	مهام وخطوات الإجراء التنفيذي لتطوير المنهج
	أ ـ التصميم الأول:	أ ـ النموذج الأول	
١ ـ	١ ـ	١ ـ	١ ـ
٢ ـ	٢ ـ	٢ ـ	٢ ـ
٣ ـ	٣ ـ	٣ ـ	٣ ـ
٤ ـ	٤ ـ	٤ ـ	٤ ـ
٥ ـ	٥ ـ	٥ ـ	٥ ـ
	ب ـ التصميم الثاني	ب ـ النموذج الثاني	
٦ ـ	١ ـ	١ ـ	٦ ـ
٧ ـ	٢ ـ	٢ ـ	٧ ـ
٨ ـ	٣ ـ	٣ ـ	٨ ـ
٩ ـ	٤ ـ	٤ ـ	٩ ـ
١٠ ـ	٥ ـ	٥ ـ	١٠ ـ
	جـ ـ التصميم الثالث	جـ ـ النموذج الثالث	
	١	١ ـ	
	٢ ـ	٢ ـ	
	٣ ـ	٣ ـ	
	٤ ـ	٤ ـ	
	٥ ـ	٥ ـ	

* وهكذا يصل مطور المنهج وعاملوه مع نهاية هذه الوحدة للبداية الحقيقية لتطوير منهجهم المطلوب، حيث يبدأون حسب ما قرروّه من نماذج وإجراءات تنفيذية بتطوير أول عنصر مكون للمنهج هو الأغراض والأهداف التربوية في الوحدة الخامسة التالية.

القسم الثاني

تطوير عناصر المنهج

الوحدة الخامسة

تطوير أغراض وأهداف المنهج

الوحدة السادسة

اختيار / تفصيل معرفة المنهج

الوحدة السابعة

اختيار / تطوير استراتيجيات التعلُّم

الوحدة الثامنة

اختيار / تطوير استراتيجيات تقييم التعلّم

الوحـــدة الخامسَة

تطوير أغراض وأهداف المنهج

أ ـ متطلبات أساسية للقيام بعمليات الوحدة.
ب ـ مصطلحات الوحدة.
جـ ـ خطوات تنفيذ الوحدة.
١ ـ تشكيل الفريق المؤهل لتطوير أغراض/ أهداف المنهج.
٢ ـ توفير الخدمات المساعدة لأعمال التطوير.
٣ ـ اعتماد الإجراء التنفيذي المناسب لتطوير أغراض وأهداف المنهج.
٤ ـ تقرير أنواع الأغراض والأهداف التي سيتم تطويرها للمنهج
* حقائق واقتراحات خاصة: فوائد الاغراض/ الأهداف للمنهج.
٥ ـ تطوير اغراض وأهداف المنهج
مهمة ١: كتابة غاية المنهج.
* حقائق واقتراحات خاصة: معايير عامة لكفاية عبارات الغايات المنهجية.
مهمة ٢: تطوير أغراض المنهج.
* حقائق واقتراحات خاصة: قائمة للتحقق من كفاية الأغراض المطوّرة للمنهج.
مهمة ٣: تطوير أهداف المنهج.
* حقائق واقتراحات خاصة: مبادىء عامة تجب مراعاتها عند تطوير الأهداف المنهجية.
* حقائق واقتراحات خاصة: افعال سلوكية يمكن الإستعانة بها

في كتابة الأهداف المنهجية.

٦ ـ تنظيم غايات/ أغراض/ أهداف المنهج بصيغ نفسية وتربوية وعملية قابلة للتعلم والتعليم.

مهمة ١: تفريغ الغايات والأغراض والأهداف المنهجية في ميادينها السلوكية المناسبة.

مهمة ٢: تنظيم الغايات والأغراض والأهداف استقرائياً ضمن الميادين السلوكية بتصنيف أو أكثر للسلوك الإنساني.

* حقائق واقتراحات خاصة: لأهداف تربوية هامة للمناهج المدرسية.

الوحـــدة الخامسَة

تطوير أغراض وأهداف المنهج

أ ـ متطلبات أساسية للقيام بعمليات الوحدة:

يتطلب من مطوّر المنهج وعامليه قبل قيامه بعمليات الوحدة، توفير ما يلي:

١ ـ غايات المنهج وميادينه السلوكية العامة (الوحدة الثانية).

٢ ـ التضمينات التطويرية التي تنص عليها التصاميم المقترحة للمنهج (الوحدة الثالثة).

٣ ـ نموذج وإجراء تطويريان مناسبان لصناعة المنهج.

٤ ـ فريق مؤهل لتطوير أهداف المنهج.

٥ ـ خدمات بشرية ومادية مساعدة لتطوير المنهج مثل: الكتاب والنساخ وعمال الخدمات العامة والتسهيلات والتجهيزات والمواد والآلات...

ب ـ مصطلحات الوحدة:

١ ـ غايات المنهج Curriculum Aims:

هي النهايات أو النتائج المقصودة النهائية التي يرمي المنهج لتحقيقها. وتكون في العادة على شكل عبارات شاملة عامة الصيغة، بحيث لا تشير مباشرة لمحتوى معرفي أو أنشطة تربوية محدّدة يمكن للمنهج أو المعلم القيام بها لتحقيق المطلوب في الغاية النهائية المرجوّة.

«فتطوير الإنسان الصالح لدنياه وآخرته» هي غاية منهجية تشير لنوع الإنسان الذي سيتولى المنهج تطويره، ومع هذا فإن العبارة بذاتها لا تبين بالضرورة أنواع المعارف والأنشطة التي يمكن تبنّيها لتحقيق هذا الإنسان

(وأن يكن في بيئاتنا المحلية، قد يُفْهَمُ بأن تحقيق هذا الإنسان يتمّ في الغالب عن طريق الدين والتربية الدينية).

وغايات المنهج من حيث كمهِّا، وبالمقارنة مع اغراضه وأهدافه هي محدودة عددياً، كما إنها ترتبط مباشرة بنوع الفلسفة التربوية التي يعتنقها المجتمع وبالحوادث التاريخية التي يمرّ بها. بمعنى آخر، إن غايات المنهج هي تعبير مباشر لتضمينات كل من الفلسفة التربوية والحوادث التاريخية للمنهج بوجه خاص، والتربية المدرسية عموماً ؛أنظر الوحدة الثانية من هذا الكتاب).

٢ ـ أغراض المنهج Curriculum Purposes : هي عبارات أقل عموميّة من سابقاتها غايات المنهج، وهي بالتالي أكثر تخصيصاً منها.

وبينما ترتبط الغايات بنوع الإنسان المطلوب في المنهج، فإن الأغراض تشير بوجه عام للمعارف والمهارات التي يمكن اكتسابها من الناشئة لتحقيق هذا الإنسان. ومن هنا فالأغراض تشير للمسارات أو الكيفيات المنهجية التي ستقوم بترجمة الغايات لواقع محسوس.

فتحقق غاية المنهج السابقة: تطوير الإنسان الصالح لدنياه وآخرته، قد يتبنّى المنهج لذلك على سبيل المثال الأغراض التالية:

* سيتمكن التلاميذ من المبادىء والممارسات العامة لدينهم.

* سيتمكن التلاميذ من القيم والممارسات الثقافية العامة لمجتمعهم.

* سيكتسب أفراد التلاميذ مهارة تخصصيه... نافعة لحياتهم الشخصية والإجتماعية.

٣ ـ أهداف المنهج Curriculum Objectives : وهي عبارات يختص كل منها بسلوك محدّد يهمّ أغراض المنهج، وقد يطلق عليه في مثل هذه الحالة بالأهداف الخاصة أو السلوكية أو التعليمية. وعندما توضع الأهداف بعبارات تميل إلى العمومية، فإنها تشبه في صياغتها اللغوية ووظيفتها

أغراض المنهج السابقة، حيث تسمى عندئذ بالأهداف العامة General Goals.

وعلى العموم، فإننا سنستخدم هنا مصطلح الأهداف ليدّل على الجمل والعبارات التي تصف أنواعاً أو قدرات سلوكية محدّدة يتحصل عليها التلاميذ نتيجة تطبيق المنهج. وكما أن الأغراض ترتبط بالغايات وتؤدي لتحقيقها، فإن الأهداف تجسدّ بدورها الأغراض وتعمل على بلورتها لدى التلاميذ. وعلى كل حال، فإن الغايات تجسد مجمل المنهج، والأغراض تختص بالوحدات المنهجية غالباً أما الأهداف الخاصة/ السلوكية فترتبط بالدروس اليومية لوحدات المنهج. يبدو مثال توضيحي لهذا كما يلي:

■ الغرض: سيتمكن التلاميذ من المبادىء والممارسات العامة لدينهم. أن أمثلة لما يمكن أن تكون عليه الأهداف المرتبطة بالغرض الديني هي:

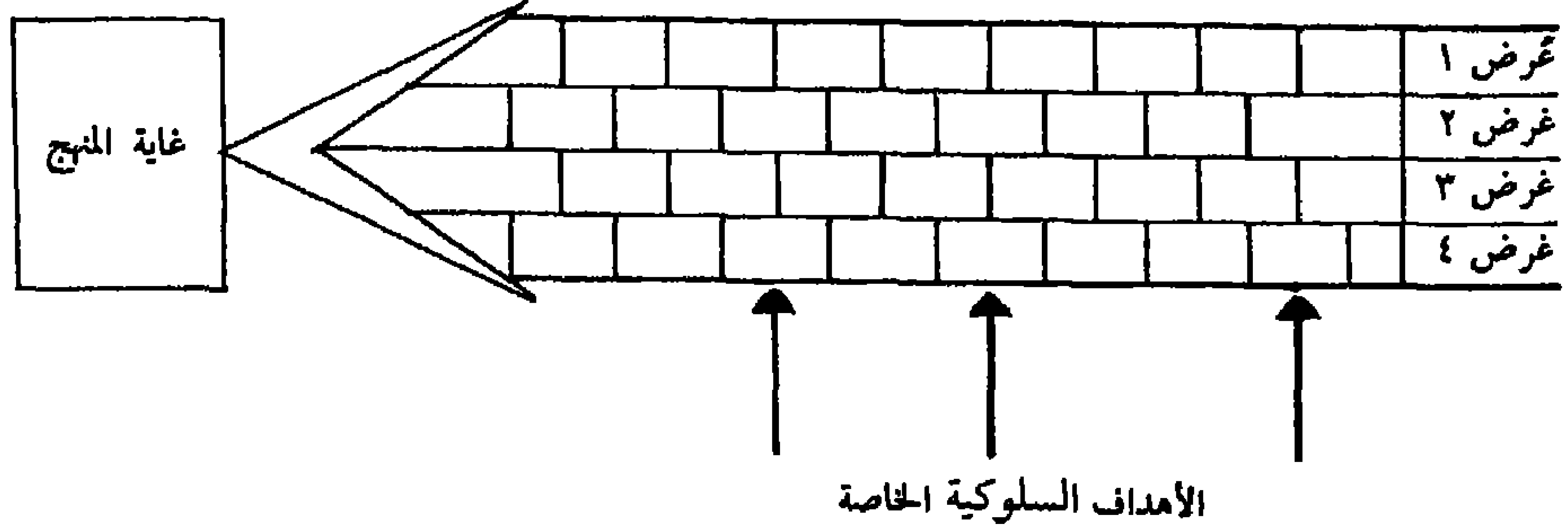
* سيعرف التلاميذ مبادىء الإسلام الخمسة بصحة لا تقل عن ١٠٠٪.

* سيعرف التلاميذ الأنواع العامة التي نصّ عليها القرآن بخصوص الحلال والحرام بصحة لا تقل عن ٩٥٪.

* سيفهم التلاميذ مضمون عشرة أحاديث نبوية متوافرة بخصوص المعاملات الإنسانية التي يرعاها الإسلام بصحة لا تقل عن ٩٠٪.

* سيمارس التلاميذ شعائر الصلاة بصحة لا تقل عن ١٠٠٪. وهكذا دواليك من أهداف سلوكية حتى يعتقد المربون بكفايتها لتحقيق الغرض المنهجي المتعلق بمبادىء وممارسات الدين المطلوبة.

نستطيع توضيح العلاقة العضوية والتربوية التي تربط كلاً من الغايات والأغراض والأهداف المنهجية بالرسم التالي:



شكل ٥ ـ ١: رسم توضيحي للعلاقة العضوية والتربوية التي تربط الغايات والأغراض والأهداف المنهجية.

حـ ـ خطوات الوحدة:

يقوم مطور المنهج وعاملوه للحصول على الأغراض والأهداف المنهجية التي تشير إليها الغايات والميادين السلوكية العامة التي تبلورت لديهم في الوحدة الثانية من هذا الكتاب، بست خطوات متتابعة تبدو كما يلي:

الخطوة الأولى: تشكيل الفريق المؤهل لتطوير أغراض/ أهداف المنهج.

يعتبر هذا الفريق وما يمكن أن يتمتع به أفراده من أهلية وظيفية ووطنية لأعمال التطوير، من أهم فرق الصناعة المنهجية على الإطلاق، لكون الأغراض والأهداف التربوية التي سيعملون على تطويرها تُقرّر نوع الإنسان الذي تريده في ناشئها ومن ثم نوع المنهج المطلوب لتحقيق ذلك.

نقترح على العموم لعضوية الفريق الحالي الأفراد والأدوار التالية*:

* سيشارك أعضاء الفريق الحالي بأعمال تطوير المنهج مع الفرق المنهجية الأخرى، وذلك حسب اختصاصاتهم والحاجات التطويرية التي يدعو إليها المنهج.

١ ـ مطوّر المنهج ـ قائد مراقب لجميع أعمال فريق التطوير المنهجي وموجّه عند الحاجة.

٢ ـ مختص اللغة المحلية ـ قائد موجه دائم للغة وكتابة الأهداف وغيرها من عناصر المنهج من الفرق التطويرية الأخرى للحصول على اسلوب لغوي موحّد لوثيقة المنهج ومواده التربوية المساعدة.

٣ ـ مختص الفلسفة التربوية.
٤ ـ مختص التاريخ المحلي.
] قائدان موجهان لنوع الأهداف التي سيُجسّدها المنهج.

٥ ـ مختص الثقافة المحلية ـ مراقب ومشارك عند الحاجة.

٦ ـ معلم أو أكثر.
٧ ـ مدير مدرسة أو أكثر.
٨ ـ تلميذ أو أكثر.
] مشاركون في تقرير الأهداف وصياغتها.

٩ ـ مندوب أو أكثر عن أُسر التلاميذ.
١٠ ـ مندوب أو أكثر عن قادة المجتمع المحلي.
] مراقبون، ومشاركون عند الحاجة.

١١ ـ عدد مناسب من النساخ/ الكتاب، للقيام بتدوين صيغ وعبارات الأغراض والأهداف كما يتفّق أعضاء الفريق أعلاه.

١٢ ـ منسق/ منظم لإدارة أعمال الفريق وتنظيم مناقشاته وأساليب تفاعله للحصول على تطوير بنّاء لأغراض المنهج.

١٣ ـ إداري رسمي كمراقب وحلقة اتصال مع الجهات المركزية بخصوص أعمال التطوير وحاجاتها المادية المتنوعة.

الخطوة الثانية: توفير الخدمات المساعدة لأعمال التطوير.

تكون الخدمات المساعدة التي قد تلزم أعمال تطوير الأغراض والأهداف في نوعين رئيسيين هما:

أ ـ بشرية مثل: عمال السكرتارية والخدمات العامة المتنوعة، وعامل الوسائل والمواد التعليمية، التي قد تلزم لتزويد الفريق بأمثلة لما يقومون به، وتوضيح كيفياته، والمواد اللازمة التي يمكن استخدامها في ذلك.

ب ـ مادية مثل: النفقات الضرورية لتمويل عمليات ومستلزمات التطوير، والتسهيلات والتجهيزات الخاصة باستضافة اجتماعات الفريق وأعماله التطويرية، والمواد المكتبية المتنوعة ووسائل الإتصال والمواصلات والآلات والأجهزة المتعلقة بالطبع والنسخ والتصوير..

يقوم مطور المنهج مع مختص الخدمات المساعدة بتحديد كافة أنواع العاملين والمواد والوسائل اللازمة لأعمال التطوير المطلوبة، ثم تُرفع قائمة بذلك للإداري الرسمي ليتولى بدوره مع مختصي وعمال المشتريات توفيرها في الوقت المناسب للفريق.

الخطوة الثالثة: اعتماد الإجراء التنفيذي المناسب لتطوير أغراض وأهداف المنهج.

يُجسِّد الإجراء التنفيذي الإستراتيجية التي سيتبنّاها أعضاء الفريق لإجتماعاتهم ومناقشاتهم وكيفيات تقريرهم للأغراض والأهداف المنهجية، وتطويرها لصيغها النهائية وتدريجها المناسب بعدئذ. ومع امكانية قيام مطوّر المنهج في بيئاتنا التربوية المحلية باقتراح ما يروق له، أو ما يناسب حالته ومعطيات الموقف التربوي الذي هو بصدده، إلا، أنه لغرض التوضيح ولتوفير نموذج للقياس عليه، نعرض الإجراءات التالية: ـ

أ ـ تقرير وتطوير الأهداف بإجماع الآراء:

ويقوم فريق تطوير اغراض وأهداف المنهج في هذا الإجراء بالخطوات التالية (١):

١ ـ تطوير قوائم بأغراض وأهداف المنهج بناء على البيانات المتوفرة لديهم من أعمال التخطيط الخاصة بتقدير الحاجات التربوية للمنهج الجديد (٢)، وعلى أساس الغايات وأنواع المعرفة والميادين السلوكية العامة التي تَحصَّل عليها مطور المنهج وعاملوه في الوحدة الثانية من هذا الكتاب.

٢ ـ مراجعة قوائم الأغراض المنهجية من أعضاء الفريق فردياً أولاً، ثم مناقشة ما توصل إليه كل منهم ضمن اجتماع شامل لأعضاء الفريق، إن الغرض الرئيسي من هذه المراجعة الفردية والجماعية هو غربلة الأغراض والأهداف من أي تكرار أو تعارض لبعضها البعض.

٣ ـ طبع الأغراض والأهداف بأعداد كافية ثم توزيعها على أعضاء فريق التطوير والمعلمين والإداريين المعنيين بالمنهج وما يناسب من قادة المجتمع المحلي لمراجعتها لمزيد من التنقيح وإبداء الرأي.

٤ ـ تبويب الأغراض التي تتمّ الموافقة نهائياً حسب ميادينها السلوكية أو وحداتها ومواضيعها التدريسية المنهجية.

ب ـ تقرير وتطوير الأهداف بفرق فرعية مختلفة:

يعمد مطور المنهج وعاملوه في هذا الإجراء (٣) إلى توسعة عدد الأعضاء المشتركين بفريق التطوير المقترح في الخطوة الأولى من هذه الوحدة ثم تقسيمهم إلى فرق فرعية متنوعة. قد تبدو أمثلة لها كالتالي: فريق مختصي الفلسفة التربوية والتاريخ المحلي والثقافة الإجتماعية، وفريق معلمي المنهج، وفريق تلاميذ المنهج*، وفريق مدراء مدارس المنهج، وفريق أسر

* تدُار مناقشات وأعمال الفرق الفرعية من أفراد تربويين متخصصين في المنهج الذي يجري تطويره.

التلاميذ وقادة المجتمع المحلي. يتم لهؤلاء تطوير الأغراض والأهداف المنهجية بالخطوات التالية:

١ ـ تزويد مطور المنهج لكل فريق بملخص شامل لغايات المنهج وأنواع معرفته وميادينه السلوكية العامة الناتجة من أعمال الوحدة الثانية السابقة.

٢ ـ قيام الفرق الفرعية بشكل مستقل بتقرير وتطوير الأغراض والأهداف التي يرونها مناسبة للمنهج، مستعينين خلال ذلك بمختص لغوي وعدد كاف من النساخ/ الكتاب والخدمات المادية والبشرية المساعدة الأخرى.

٣ ـ اجتماع الفرق الفرعية معاً ومراجعتهم للأغراض والأهداف التي تمّ تطويرها منهم، للوصول الى اتفاق جماعي عام بخصوص صلاحيتها للمنهج المطلوب وأهميتها للناشئة والتربية الوطنية، وفي حالة الإختلاف حول عدد من الأغراض/ الأهداف فإن مطور المنهج يعمد إلى وضعها جانباً للبتّ في أمرها النهائي في اجتماع فريق التطوير الرئيسي التالي.

٤ ـ اجتماع فريق التطوير الرئيسي المقترح في الخطوة الأولى من هذه الوحدة لإنجاز ما يلي:

- مراجعة الحصيلة النهائية للأغراض والأهداف المنهجية التي أجمعت الفرق عليها للمنهج.
- مناقشة الأغراض والأهداف المنهجية موطن الخلاف وتقرير مصيرها بخصوص احتوائها في المنهج أو استثنائها منه.
- تحويل الأغراض والأهداف العامة إلى أُخرى انجازية سلوكية قابلة للتدريس ثم للملاحظة وعدّ وقياس مدى تعلمها من التلاميذ.
- تنظيم وتدريج غايات وأغراض وأهداف المنهج حسب المبادىء والإجراءات التربوية والنفسية والعملية المقترحة من لجنة التخطيط الخاصة بهذا الشأن (٤).

جـ ـ تقرير وتطوير الأهداف من الفريق المختص مباشرة:

يتولى الفريق المختص المقترح في الخطوة الأولى تقرير وتطوير الأغراض والأهداف المناسبة للمنهج وذلك للشرعية/ الأهلية العامة التي يتمتّع بها، لكون أعضائه يمثلون كافة القطاعات التي يهمهّا أمر المنهج، وبالرغم من امكانية كون الأغراض/ الأهداف الناتجة لا تمثل بالكامل رغبات واحتياجات التلاميذ ومجتمعهم أو المعلمين والإداريين المسؤولين عن تنفيذ المنهج، إلاّ أن شعور أعضاء الفريق بعظم مسؤولياتهم الوطنية والتربوية والتوفير في الوقت والنفقات، قد يعوض هذا الإجراء نقيصته التربوية أعلاه أو يلُغيها نسبياً.

الخطوة الرابعة: تقرير أنواع الأغراض والأهداف التي سيتم تطويرها للمنهج.

بعد قيام مطوّر المنهج وعامليه بالخطوات الثلاث السابقة، يتهيأ لفريق التطوير الحالي المناخ العملي المناسب لبدء مسؤولياتهم المتوقعة، حيث يبدأ في هذه الخطوة بتقرير أنواع الأغراض والأهداف التي يتوجب احتواؤها من المنهج وتطويرها له نتيجتئذ.

وأنواع الأغراض والأهداف المنهجية التي يقوم فريق التطوير بتقريرها للمنهج تكون عادة في الفئات التالية:

أ ـ الأغراض والأهداف المنهجية حسب تركيزها الإنساني (٥):

١ ـ اغراض وأهداف منهجية اجتماعية تركز على تطوير المجتمع وتحقيق حاجاته العامة مثل:
تهيئة الفرد للقيام بدور بناء في الحياة الإجتماعية العامة.

٢ ـ اغراض وأهداف منهجية فردية تركز على تطوير الفرد والإستجابة المباشرة لحاجات نموه المتنوعة، مثل: اكتساب الفرد لمهنة عملية تتفق مع حاجاته وقدراته الخاصة.

وفي الحقيقة، سواء كان تركيز الأهداف منصباً على المجتمع أو على الفرد،

فإن الحصيلة النهائية له ستؤول للمجتمع بأي حال، لكون الفرد كما هو معروف جزءاً من المجتمع وانعكاساً إنسانياً وحياتياً له.

ب ـ الأغراض والأهداف المنهجية حسب تركيزها السلوكي:

١ ـ اغراض وأهداف منهجية إدراكية تنبع بالدرجة الأولى من الإدراك الإنساني وتجسد قدراته المتنوعة، بدءاً من المعرفة البسيطة المتمثلة بالتذّكر وانتهاءاً بالتقييم والحكم على قيمة الأشياء.

وقد ورد بخصوص أنواع الأغراض والأهداف الإدراكية التي يمكن للمنهج تجسيدها، تصنيفات متعددة مثل: تصنيف بلوم، وجليفورد، وغانييه، والتي سنأتي على تفصيلها في الخطوتين التاليتين الخامسة والسادسة (٦):

٢ ـ أغراض واهداف منهجية عاطفية، تنبع من الشعور الإنساني والإحساسات العاطفية للفرد، أن التصنيف الرئيسي الذي يُجسد أنواع السلوك التي قد تشتملها هذه اوغراض/ الأهداف بهذا الصدد هو لديفيد كراثوول (٧).

٣ ـ أغراض وأهداف منهجية خركية، تتصف أنواع السلوك المتجسّد في هذه الأغراض/ الأهداف بالميكانيكية أو الحركة الجسمية البحتة، وإن هذه الميكانيكية أو الحركة تحمل في طياتها تعابير إدراكية وعاطفية وإجتماعية محددة. فالكلام العادي قد يحمل معلومات أو قيم إنسانية أو إجتماعية وتهمّ الفرد المتكّلم والحياة الإجتماعية التي يعيش من خلالها. أما التحية المعتادة بحركة اليد، فقد تشير لعاطفة معينة وتعبّر عن تقليد إجتماعي متعارف عليه في التعامل اليومي العام لأفراد المجتمع. تحتوي تصنيفات كل من سمسون وهارو وكبلر على نماذج مفصلّة لأنواع السلوك الحركي التي يمكن أن تُجسدّها أغراض وأهداف المنهج في هذا المجال (٨).

٤ ـ أغراض واهداف منهجية إجتماعية. تهتم هذه الأغراض/ الأهداف المنهجية ببقاء واستمرار الحياة الإجتماعية، وبما يميزها من عادات وتقاليد وقيم وتحسينها للأفضل. أن تصنيف ريتشارد در هو أهم أداة سلوكية تجسد هذا

النوع من الأهداف (٩).

جـ ـ الأغراض والأهداف المنهجية حسب حجمها/ عدد القدرات المتمثلة فيها، تكون بهذا الخصوص على نوعين: عامة تحتوي في طياتها أكثر من قدرة أو سلوك واحد، ثم خاصة تجسِّد قدرة أو سلوكاً واحداً بعينه، يمكن في الأحوال العادية للتربية وللأهداف المنهجية ملاحظته وعده وقياسه لدى التلاميذ (١٠).

د ـ الأغراض والأهداف المنهجية حسب الوظيفة التربوية المتخصصّة بها لإجراء وتنفيذ التربية الرسمية. يمكن أن تكون الأغراض/ الأهداف الحالية في الأنواع التالية (١١):

١ ـ أهداف التعلم النهائي Terminal Objectives. تشير هذه الأهداف لأنواع التعلم التي ستحدث نتيجة دراسة التلاميذ للمنهج مثل: سيرسم التلاميذ أية خارطة جغرافية طبيعية تطلب منهم.

٢ ـ أهداف عمليات التعلم Interim, Process or enabling objectives وهي أهداف مرحلية وعملية يقوم المعلم باستخدامها خلال تدريسه للمنهج، كما يبادر التلاميذ أيضاً بالأنشطة والخبرات التي تشير إليها لإكتساب القدرات النهائية لأهداف التعلم المطلوب، فتكون أهداف عمليات التعلم للهدف النهائي (في مهارة الرسم أعلاه) على سبيل التوضيح كالتالي:

* سيختار التلاميذ الألوان الطبيعية المناسبة للخارطة الجغرافية المطلوبة.

* سيختار التلاميذ أنواع المواد القرطاسية اللازمة لرسم الخارطة الجغرافية المطلوبة.

* سيصغّر/ سيكبّر التلاميذ الخارطة الجغرافية حسب الحجم المطلوب.

* سيُرقِّم التلاميذ المظاهر الجغرافية التي تُجسِّدها الخارطة المطلوبة.

* سيستخدم التلاميذ الألوان في تمثيل المظاهر الطبيعية التي تجسّدها الخارطة المطلوبة.

ومهما يكن نوع الأغراض والأهداف المتوفرة في التربية للمنهج، فإنه يتوجبّ من فرق التطوير عند تقريرها للمنهج مراعاة المبادىء التالية:

١ ـ انتماؤها المباشر لغايات المنهج وميادينه السلوكية العامة التي تبلورت في الوحدة الثانية من هذا الكتاب (انظر الوحدة ١٢ بخصوص أمثلة واقعية لذلك).

٢ ـ كفاية استجابتها لمتطلبات الغايات المنهجية التربوية والنفسية والعملية التي تستوجبها عادة حاجات الفرد والمجتمع في التطوّر والإستمرار.

٣ ـ تناغمها معاً وعدم تعارضها الفلسفي / المنطقي، ولما تجسدّه من سلوك وقيم فردية واجتماعية (١٢).

* حقائق واقتراحات خاصة: فوائد الأغراض/ الأهداف للمنهج.

تتلخص أهم الفوائد التي تؤديها الأغراض/ الأهداف للمنهج ـ بالإضافة لكونها عنصراً أساسياً فيه ـ بالقائمة التالية (١٣):

١ ـ ترشيد صناعة المنهج في اختيار المعارف والأنشطة التربوية التي تعالجها وتأخذها في اعتبارها.

٢ ـ ترشيد عمليات تدريس المنهج بما يخدم تعلّم التلاميذ ويحققّ الأهداف الوطنية المنشودة فيه (في تعلم التلاميذ والمنهج).

٣ ـ ترشيد تعلم التلاميذ وتوجيهه لما هو مطلوب لنموه (ونمو المجتمع)

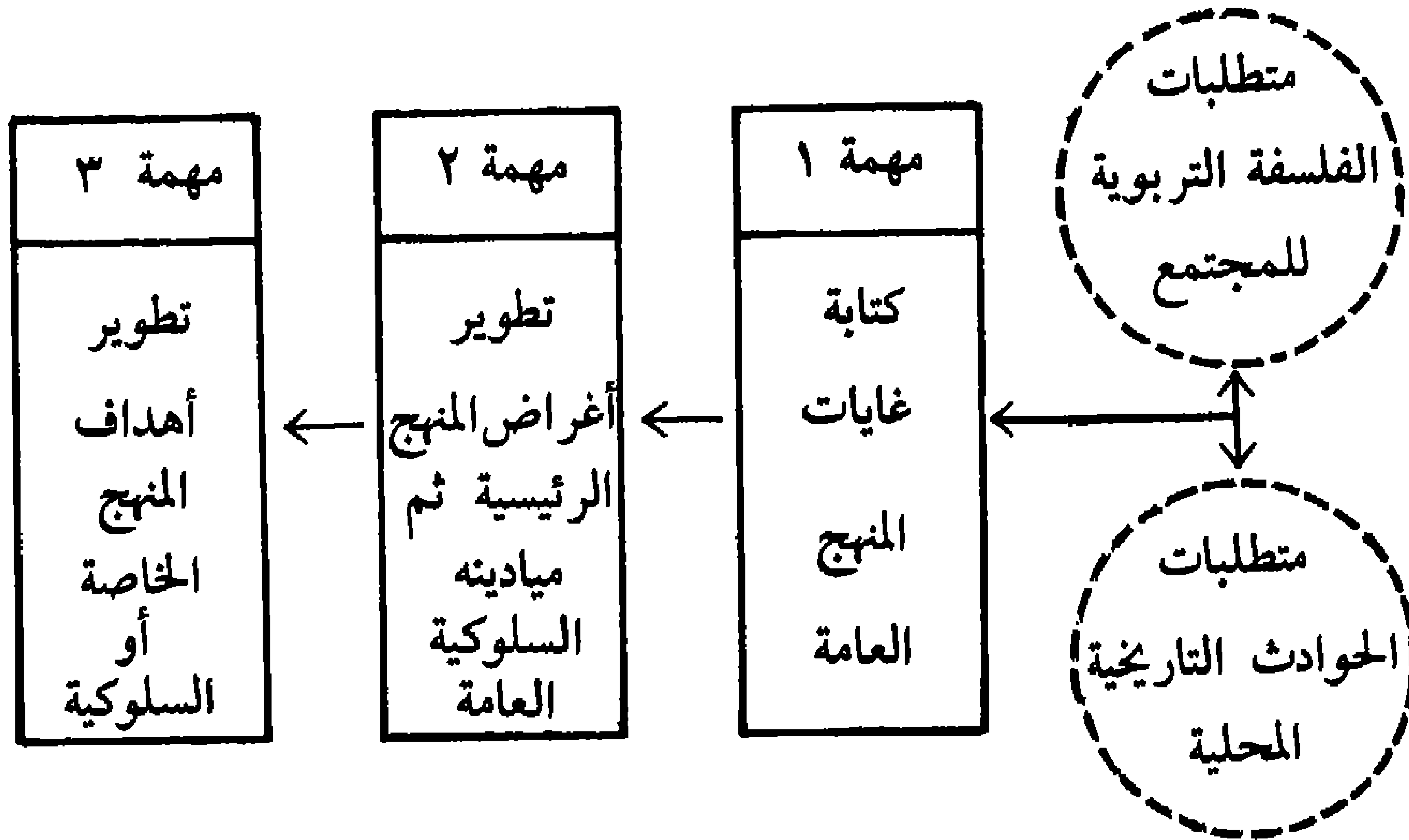
٤ ـ ترشيد عمليات التقييم التربوي لتعلم التلاميذ والتدريس والمنهج، إن الإختبارات ووسائل التقييم الأخرى تُبنى في الأحوال التربوية البناءة على أساس الأهداف المنهجية، وتركزّ على تحقيق هذه الأهداف لدى التلاميذ أو من قبل المعلم.

٥ ـ تخدم كوسائل دعائية للمدرسة وعاملها بمختلف هيئاتهم في المجتمع المحلي، حول الدور التربوي الهام الذي يقومون به لتحقيق الآمال الوطنية المنشودة في الناشئة المدرسية.

الخطوة الخامسة: تطوير أغراض وأهداف المنهج.

بعد أن تمّ للفريق الحالي تقرير أنواع الأغراض/ الأهداف التي يجب تجسيدها في المنهج نتيجة الخطوة السابقة رقم ٤، يتولى الآن كتابتها بصيغ لغوية

واضحة كما ستبدو نهائياً في وثيقة المنهج، وتُقدَّم بعدئذ للمعنيين بأموره من معلمين وإداريين وتلاميذ ومهتمين من المجتمع المحلي. يُحقِّق فريق التطوير هذه الخطوة بقيامه بالمهام التالية:



شكل ٥ ـ٢ : رسم توضيحي للمهام التي تشملها عملية تطوير الأغراض/الأهداف المنهجية (١٤).

مهمة ١ : كتابة غايات المنهج.

إن غايات المنهج هي كما أسلفنا عبارات شاملة، ولكنها تشير بوجه عام لنوع الإنسان المطلوب أو لبعض مواصفاته التي سيعمل المنهج على تحقيقها (١٥). وهي بهذا توجهّ عمليات تفصيل الأغراض/الأهداف المنهجية المناسبة لترجمة هذه المواصفات لواقع محسوس، واختيار المعارف والأنشطة/ الخبرات المساعدة على ذلك.

وفي الأحوال العادية لصناعة المنهج، فإن الغايات تصل فريق التطوير الحالي جاهزة من خلال تخطيطه العلمي المسبق (انظر الوحدة الخامسة من كتابنا: تخطيط المنهج) أو من الوحدة الثانية من هذا الكتاب على الأقل.

يبادر فريق التطوير على أي حال بمراجعة الغايات المنهجية المتوفرة لديه من حيث اللغة والمعنى، ومدى استجابتها للآمال الوطنية التي تشير إليها فلسفة التربية والحوادث التاريخية المحلية، وذلك للتأكد مرة أخرى من كفايتها التربوية لتحقيق نوع الإنسان المطلوب في المنهج، ثم تبويبها بعدئذ في ميادين سلوكية مناسبة.

بعبارة أخرى، إن مسؤولية فريق التطوير في هذه الخطوة هي المراجعة مرة أخرى للغايات والعمليات الخاصة بها التي تمّت في الوحدة الثانية من هذا الكتاب، للوصول إلى قرار نهائي بخصوص مناسبتها وصحتها العامة، ثم مدى أهليتها التربوية واللغوية لإشتقاق وكتابة الأغراض/ الأهداف المنهجية المطلوبة. أي أن فريق التطوير يتحقّق للمرة الأخيرة من تمثيل الغايات لمتطلبات الفلسفة التربوية والحوادث التاريخية للمجتمع، ومن تجسيد أنواع الأغراض/ الأهداف المنهجية المقررة في الخطوة الرابعة لهذه الغايات، ثم ارتباط كل منها بالآخر واستجابته له نفسياً وتربوياً وعملياً. تظهر هذه العمليات بالرسم التوضيحي التالي:

وبخصوص الميادين السلوكية العامة المناسبة لتنظيم الغايات المنهجية، فإنه بإمكان فريق التطوير إعتماد الميادين التي تروق له شريطة أن تتصف هذه بالعملية والمساهمة البناءة في صناعة المنهج في مجالات اختيار وتطوير وتنظيم الأهداف الخاصة والمعارف والأنشطة التربوية المختلفة فيما بعد. ومهما تكن الميادين السلوكية العامة التي يتبناها فريق التطوير للمنهج، فإننا نؤكد أهمية الميادين السلوكية التي اقترحناها في الوحدة الثانية من هذا الكتاب، وذلك لتكاملها التربوي ولإمكانية استجابة المنهج من خلالها لمتطلبات نمـو كل من الفرد والمجتمع، وتظهر هذه الميادين السلوكية مرة أخرى كالتالي:

١ -	متطلبات الفلسفة التربوية والحوادث التاريخية الجارية.	⟷	غايات المنهج وميادينه السلوكية المقترحة في الوحدة الثانية.	←	غايات المنهج وميادينه السلوكية العامة المعتمدة نهائياً للمنهج.
٢ -	غايات المنهج وميادينه السلوكية العامة المعتمدة نهائياً.	←	أنواع الأغراض/الأهداف المنهجية المناسبة للمنهج.	←	أنواع الأغراض/الأهداف المنهجية المقررة نهائياً للمنهج.
٣ -	غايات المنهج وميادينه السلوكية العامة المعتمدة نهائياً.	←	كتابة الغايات بصيغ لغوية نهائية واضحة ومفيدة.	←	تنظيم الغايات حسب ميادينها السلوكية العامة المناسبة.

شكل ٥ - ٣: رسم توضيحي لتحديد هوية غايات وأغراض المنهج.

١ ـ ميدان السلوك الإدراكي.
٢ ـ ميدان السلوك العاطفي.
٣ ـ ميدان السلوك الحركي.
٤ ـ ميدان السلوك الإجتماعي.
٥ ـ ميدان التخصصّ الدقيق لموضوع المنهج.

وإذا صعب أو تعذّر على فريق التطوير تنظيم الغايات المنهجية في ميادين سلوكية مناسبة، وذلك لعموميتها وتجريديتهّا الزائـدة فإنه يكون مناسباً أكثر في هذه الحالة الإنتظار حتى الخطوة التالية: تطوير أغراض المنهج التي لا تزال عامة نسبياً في صيغتها، ولكنها أكثر تخصيصاً لأنواع السلوك والقدرات المطلوبة في كل منها.

* حقائق واقتراحات خاصة: معايير عامة لكفاية عبارات الغايات المنهجية (١٦):

تتلخص أهم المعايير التقيمية لكفاية العبارات المجسّدة لغايات المنهج العامة بستة كما يلي:

١ ـ تجسيد الغاية لقصد تربوي سيرمي المنهج تحقيقه.
٢ ـ إشارة الغاية لتغيّر محدد سيحدث في شخصيات المتعلمين أو أساليب حياتهم.
٣ ـ اتصاف عبارة الغاية بالإيجاز والعمومية.
٤ ـ اتصاف عبارة الغاية بالدقة في التعبير.
٥ ـ اتصاف عبارة الغاية بالإكتمال ـ كونها جملة أو عبارة مفيدة.
٦ ـ قبول الأطراف المعنية المدرسية والإجتماعية المتنوعة للغاية وموافقتهم عليها للمنهج.

مهمة ٢ : تطوير أغراض المنهج.

تتصف أغراض المنهج حسب المفهوم الذي نتبناه في هذا الكتاب، بأنها أكثر تخصيصاً من الغايات المنهجية الأم وأكثر عمومية من ناشئتها: الأهداف الخاصة.

وبينما تشير الأغراض لأنواع التحصيل التي سيكتسبها التلاميذ نتيجة تعلمهم للمنهج، فإن فريق التطوير يراعي بهذه المناسبة الخطوات والمبادىء التالية (١٧):

١ ـ اختيار الفعل الذي يشير لنوع التحصيل الذي سيحققه التلاميذ نتيجة تعلمهم للغرض. إن أمثلة لهذه الأفعال المتداولة في صناعة الأغراض المنهجية هي:

سيعرف	سيتعرف	سيصمّم
سيفهم	سيحوّل	سيعدّل
سيستوعب	سيترجم	سيؤلف
سيستخدم	سيكتب	سيقارن
سيستعمل	سيوجز	سيميّز
سيحلل	سيُفسّر	سيفاضل
سيحسب	سيشرح	سيبرر
سيبدي	سيوّضح	سينقد
سيظهر	سيُقدّر	سيحكم
سيحدّد	سيطوّر	سيقرر
	سيقترح	سيقيم

٢ ـ كتابة محتوى الفعل الخاص بتحصيل التلاميذ أو إنجازهم المطلوب في الغرض. تجنب بهذا الصدد كون محتوى الفعل الذي تختاره خاصاً بإنجاز المعلم أو عملية التعلم أو المادة الدراسية للمنهج، أو يجسّد أكثر من نوع واحد من إنجاز التلاميذ. ضع في الحسبان دائماً تمثيل الغرض لنوع محدّد من إنجاز أو سلوك التلاميذ، دون غيره أو تعدّده.

توضح الأمثلة التالية طبيعة الخطوتين أعلاه:

١ ٢
* **سيعرف** التلاميذ **خصائص ومصادر الكتل الهوائية** (فيزياء)

١ ٢
* **سيرسم** التلاميذ **الخرائط الطبيعية** المقررة عليهم (جغرافياً)

١ ٢
* **سيقدر** التلاميذ **دور الثقافة** في تطوير شخصية الفرد واستمرار المجتمع (اجتماع وتربية وطنية).

* حقائق واقتراحات خاصة: قائمة للتحقق من كفاية الأغراض المطورة للمنهج (١٨):

	نعم	لا
أ ـ كفاية أنواع الأغراض:		
١ ـ هل الأغراض الموضوعة متناغمة مع الغايات المنهجية؟	ـــ	ـــ
٢ ـ هل الأغراض الموضوعة متناغمة مع حاجات التلاميذ ومتطلبات نموهم؟	ـــ	ـــ
٣ ـ هل الأغراض الموضوعة متناغمة مع متطلبات الفلسفة التربوية	ـــ	ـــ
والحوادث التاريخية المحلية (متطلبات المجتمع في النمو والبقاء)؟	ـــ	ـــ
٤ ـ هل الأغراض الموضوعة متناغمة مع طبيعة المادة الأكاديمية للمنهج؟	ـــ	ـــ
٥ ـ هل الأغراض الموضوعة متكاملة سلوكياً، بحيث تشتمل على القدرات الإدراكية والعاطفية والحركية والإجتماعية؟	ـــ	ـــ
٦ ـ هل الأغراض الموضوعة قابلة للتحصيل في الظروف المدرسية والبيئية المتوفرة للمنهج؟	ـــ	ـــ
ب ـ كفاية عبارات الأغراض.		
٧ ـ هل يبدأ كل غرض بفعل مناسب؟	ـــ	ـــ
٨ ـ هل يعبّر الغرض عن إنجاز محدد للتلاميذ دون المعلم؟	ـــ	ـــ
٩ ـ هل يعبّر الغرض عن نتاج خاص بالتعلم دون عملياته؟	ـــ	ـــ
١٠ ـ هل يعبّر الغرض عن سلوك محددّ للتلاميذ دون المنهج أو المادة الدراسية؟	ـــ	ـــ
١١ ـ هل يحتوي الغرض على نوع واحد من التعلّم؟	ـــ	ـــ
١٢ ـ هل تتصفّ عبارة الغرض بالوضوح والدقة في اللغة والمعنى؟	ـــ	ـــ

مهمة ٣: تطوير أهداف المنهج

يتكون الهدف الذي يمكن قياسة في العادة من خمسة أقسام هي (١٩): اسم السلوك والفرد الذي سيقوم به ومحتوى السلوك ومعيار تنفيذه وشروط أو ظروف التنفيذ، مثل:

■ سيذكر التلاميذ أنواع الكتل الهوائية بقراءتها من خارطة مناخية بصحة لا تقل عن ٩٠ ٪ وخلال ٥ر.

ـ اسم السلوك: سيقرأ

ـ الفرد الذي سيقوم بالسلوك: التلاميذ.
ـ محتوى السلوك: أنواع الكتل الهوائية.
ـ معيار التنفيذ: ٩٠٪
ـ شروط/ ظروف التنفيذ: بقراءتها من خارطة مناخية خلال ٥و.

* حقائق واقتراحات خاصة: مبادىء عامة تجب مراعاتها عند تطوير الأهداف المنهجية (٢٠):

١ ـ أن تكون عبارات الأهداف واضحة تعبّر مباشرة عن نوع السلوك الذي سيقوم به التلاميذ ومحتواه والظروف التي سيتم من خلالها.
٢ ـ أن تشير عبارات الأهداف لقدرات أو أنواع سلوكية منهجية يمكن ملاحظتها لدى التلاميذ وعدّها وقياسها.
٣ ـ أن تختص عبارات الأهداف بقدرات سلوكية تختلف الواحدة منها عن غيرها من الأهداف ـ أن لا تكون القدرات السلوكية متكررة من هدف لآخر.
٤ ـ أن تكون عبارات الأهداف بمجموعها شاملة لأنواع السلوك والقدرات التي يجسّدها أو يرعاها المنهج.
٥ ـ أن تنتمي عبارات الأهداف بسلوكها وقدراتها للمنهج مباشرة، وخاصة لغاياته وأغراضه.

وفيما يلي على كل حال، الخطوات التنفيذية التي تتم بها عملية تطوير الأهداف المنهجية.

إن معرفة الأقسام اعلاه التي تتكوّن منها الأهداف الخاصة/ السلوكية المنهجية تفيد كثيراً في إدراك الخطوات المتسلسلة التي يمكن اتباعها في تطوير مثل هذه الأهداف. تتلخص خطوات التطوير بما يلي (٢١):

١ ـ كتابة اسم السلوك بصيغة فعل تنفيذي أو إسم مصدر لنوع السلوك أو المهمة التي سيقوم بها المتعلم أو التلميذ مثل:
ـ سيذكر التلميذ.
ـ سيُسمّ التلميذ.
ـ سيرتب التلميذ.
ـ سينجز التلميذ أو.
ـ ذكر التلميذ.
ـ تسمية التلميذ.

- ترتيب التلميذ.
- إنجاز التلميذ.

٢ - كتابة محتوى السلوك، أي أن تكتب وسيلة تنفيذ السلوك من المعلومات وقد يستعين مطور المنهج لتحديد محتوى السوك بالسؤال التالي:

سيذكر التلميذ ماذا؟ فتظهر الأهداف المنهجية في هذه المرحلة كما يلي:

- سيذكر التلميذ أنواع المعادلات.
- سيُسَّم التلميذ تصنيفات الهيدرو كربونات.
- سيرتب التلميذ خطوات تنقية الماء.
- سيُنجز التلميذ خارطة لشبه جزيرة العرب أو:
- ذكر التلميذ لأنواع المعادلات الخطية أو.
- تسمية التلميذ لتصنيفات الهيدروكربونات.
- ترتيب التلميذ لخطوات تنقية الماء.
- إنجاز التلميذ لخارطة شبه جزيرة العرب.

٣ - كتابة معيار التنفيذ الذي يمثل عادة الحد الأدنى المقبول لصحة السلوك الناجح مثل:

- سيذكر التلميذ أنواع المعادلات الخطية بصحة لا تقل عن ٨٠٪.
- سيُسمّ التليمذ تصنيفات الهيدروكربونات بصحة لا تقل عن ٨٥٪.
- سيرتب التلميذ خطوات تنقية الماء بصحة لا تقل عن ١٠٠٪.
- سينجز التلميذ خارطة لشبه جزيرة العرب بصحة لا تقل عن ٩٥٪.

أو..

- ذكر التلميذ لأنواع المعادلات الخطية بصحة لا تقل عن ٨٠٪.
- تسمية التلميذ لتصنيفات الهيدروكربونات بصحة لا تقل عن ٨٥٪.
- ترتيب التلميذ لخطوات تنقية الماء بصحة لا تقل عن ١٠٠٪.
- إنجاز التلميذ لخارطة شبه جزيرة العرب بصحة لا تقل عن ٩٥٪.

٤ - كتابة المواقف والأدوات والظروف التي سيتّم من خلالها تنفيذ السلوك أو

القدرة، بما فيها الزمن المسموح به لتعلم السلوك أو إبدائه من قبل التلميذ - إذا كان هذا ضرورياً. فتبدو الأهداف اعلاه بصيغها النهائية كما يلي:

- سيذكر التلميذ شفوياً أنواع المعادلات الخطية التي يعالجها كتاب الجبر المقرر بصحة لا تقل عن ٨٠٪، وخلال ٥د.
- سيسم التلميذ كتابياً أو شفوياً تصنيفات الهيدروكربونات التي سيدرسها المعلم بصحة لا تقل عن ٨٥٪ وخلال ١٠د.
- سيرتّب التلميذ كتابياً أو شفوياً خطوات تنقية الماء حسب تسلسلها العملي بصحة لا تقل عن ١٠٠٪، وخلال ١٥د.
- سنجز التلميذ بالرسم المجسم خارطة طبيعية وملونة لشبة جزيرة العرب بمساحة ٢ × ١,٥، وباستعمال نشارة الخشب وألوان الدهان العادية بصحة لا تقل عن ٩٥٪، وخلال اسبوع واحد على الأكثر. . . أو:
- ذكر التلميذ شفوياً لأنواع المعادلات الخطية التي يعالجها كتاب الجبر المقرر بصحة لا تقل عن ٨٠٪ وخلال ٥د.
- تسمية التلميذ كتابياً أو شفوياًللتصنيفات الهيدروكربونات التي سيدرسها المعلم بصحة لا تقل عن ٨٥٪ وخلال ١٠د.
- ترتيب التلميد كتابياً أو شفوياً لخطوات تنقية الماء حسب تسلسلها العملي بصحة لا تقل عن ١٠٠٪، وخلال ١٥د.
- إنجاز التلميذ بالرسم المجسّم لخارطة طبيعية وملونة لشبه جزيرة العرب بمساحة ٢ × ١,٥م وباستعمال نشارة الخشب وألوان الدهان العادية بصحة لا تقل عن ٩٥٪ وخلال اسبوع واحد على الأكثر.

وتجدر الإشارة بخصوص معيار الوقت: أنه لايعتبر عصيباً بحدٍّ ذاته أو خاصية ضرورية جداً يجب توافرها في الأهداف المنهجية، ومع هذا فإن اضافته لهذه الأهداف يمنح المعلم دقة عالية في التحكم بوقت تدريسها وتنظيم اختباراتها وإدارتها فيما بعد، كما أنه يشير لدرجة أهمية السلوك بالمقارنة بغيره من الأهداف المنهجية الأخرى.

* حقائق واقتراحات خاصة: أفعال سلوكية يمكن الإستعانة بها في كتابة الأهداف المنهجية (٢٢):

أ ـ أفعال سلوكية خاصة بتصنيف بلوم الإدراكي:

١ ـ أفعال المعرفة: يعرّف، يحدد، يبوّب، يعدد، يذكر، يطابق، يسمّى، يضع إشارة أو مصطلح، ينسخ، يقلّد، يكرّر، يختار.

٢ ـ أفعال الإستيعاب أو الفهم:
يحوّل، يترجم، يوجز، يلخصّ، يفصّل، يشرح، يوضحّ، يفُند، يبرّر، يميز، يقّدر، يعممّ، يعيد صياغة، يعطي أمثلة.

٣ ـ أفعال التطبيق أو الإستعمال: يغيرّ، يستخدم، يستعمل، يطبق، يظهر، يبدي، يعمل، ينجز، يتحكم، يكتشف، يعدّل، يحسب، يتنبأ، ... يحضّر، يعدّ، ينتج، يربط، يرى العلاقة، يقارن، يحلّ.

٤ ـ أفعال التحليل: يجزىء، يرسم بيانياً، يفاضل، يميزّ، يفرق، يحدّد، يوضح العلاقة بين، يستنتج، يضع الخطوط العامة، يشير، يربط، يختار، يقسم، يُفصّل، يبينّ، يغاير، يتتبع، يبوب، يصنف.

٥ ـ أفعال الربط أو الإبتكار: يطوّر، يقترح، يكوّن، يشكل، يكتب، يخبر (شيئاً جديداً)، ينتج، يشرع، يصمّم، يخطّط، يشتق، يمزج، يعدّل، يوثق، يؤلف، يعيد بناء، يجمع (بين مفهومين أو شيئين)، يلخّص، يخبر (بطرق جديدة).

٦ ـ أفعال التقييم: يُقيّم، يقارن، يستنتج، يغاير، ينقد، يمايز، يبرّر، يوضّح، يفسر، يدعم، يربط، يحكم، يثبّت صلاحية، يقرر، يعيرّ.

ب ـ أفعال سلوكية خاصة بتصنيف كراثوول العاطفي:

١ ـ أفعال الإستقبال والرغبة: يسأل، يختار، يوضح، يتتبعّ، يعطي، يمسك، يحدّد، يعينّ، يسمي، يشير، يجيب، يستعمل، يميز، يفرق، يرغب، يستمع.

٢ ـ أفعال الإستجابة: يتمشى مع، يستجيب، يتبع، يوافق، يجيز، يتطوع، يناقش، يتمرن، يستعمل، يستخدم، يمارس، يصفق، يتظاهر، يدمج،

يقدّم، يبادر، يشارك، يقرأ، يستمع.

٣ ـ أفعال القبول والتفضيل والإلتزام: يجددّ، يساعد، يعين، يدعم، ينكر، يجادل، يكمل، يوضح، يمايز، يشكل، يبادر، يدعو، يشارك، ينضم، يقترح، يختار، يعطي تقريراً، يبرّر، يدرس، يتبع، يصنف.

٤ ـ أفعال التنظيم والتعديل: يتفق مع، يستجيب، يرتب، ينظم، يمزج، يربط، يقارن، يكمل، يدافع، يوضح، يعممّ، يميزّ، يدمج، يعدّل، يحضّر، يكوّن، ينظر، يشرّع، يوازن، يعرّف، يشكّل.

٥ ـ أفعال التبني والإتصاف: ينقح، يغيرّ، يكمل، يطلب، يتجنبّ، يدير، يحلّ، يقاوم، يظهر، يسلك، يتميزّ، يستمع، يعدّل، يتأهل، يستفسر، يستعمل، يستخدم، يبرهن.

جـ ـ أفعال سلوكية خاصة بتصنيف سمبسون الحركي:

١ ـ أفعال الإستقبال: يختار، يوضح، يتتبع، يميزّ، يفاضل، يحدد، يفصل، يربط، يختار.

٢ ـ أفعال التهيؤ: يبدأ، يظهر، يوضح، يتحرك، يحرّك، يتقدّم، يستجيب، يرى، يبدأ يتطوع.

٣ ـ أفعال الإستجابة الموجهّة: يجمعّ، يبني، يفكّك، يظهر، يبدي، يربط، يثبت، يتحكم، يقيس، يمزج، يرسم، ينظم، يعمل، يكتب، يقرأ، يصقل.

٤ ـ أفعال الإستجابة الميكانيكية: العادة (بالإضافة لما ورد في رقم ٣): يسلك، يبني مباشرة.

٥ ـ أفعال الإستجابة المركبة: كما ورد في رقم ٣ و٤.

٦ ـ أفعال التكيفّ: يتكيفّ، يعبرّ، يعدّل، يعيد تنظيم، ينقح، ينوّع.

٧ ـ أفعال التنظيم: يرتب، ينظمّ، يمزج، يكوّن، يبني، يطوّر، يبتكر، يصمّم، يشرّع.

د ـ أفعال سلوكية خاصة بتصنيف در الإجتماعي:

١ ـ أفعال الحفظ والصيانة: يمارس، يحافظ، يصون، يحمي، يدافع، يحاور، يجادل،

يؤكد، يشجع، يحفظ، يتمسك، يتجلى، يتظاهر، يسلك، يظهر، يبدي، يخلّد، يتصف، يتميز.

٢ ـ أفعال الإستقرار والإستمرار: يثابر، يستمر، يركز، يمارس، يحافظ، يدعم، يعين، يعزز، يقوي، يشجّع، يلتزم.

٣ ـ أفعال التعديل: يكيف، يحوّل، يهذب، يصقل، يستثني، يستنتج، يستخلص، يطور، يقترح، يحسّن، يصنع، يكون.

٤ ـ أفعال الإحلال أو التبديل: يغيرّ، يبدّل، يتبنىّ، يتشبه، يتحول، يستثني، يتنازل، يتخلّى، يترك، يقلل، يحلّ.

الخطوة السادسة: تنظيم غايات/ اغراض/ أهداف المنهج بصيغ نفسية وتربوية وعملية قابلة للتعلم والتعليم.

يقوم فريق التطوير في هذه الخطوة بتدريج الغايات والأغراض والأهداف المنهجية، وتنظيمها بصيغ نفسية وتربوية وعملية قابلة للتعلم والتعليم، وذلك إستعداداً لإختيار وتفصيل أنواع المعرفة المناسبة لها في الوحدة السادسة، ثم تطوير استراتيجيات التعلم والتقييم في الوحدتين السابعة والثامنة، للحصول نتيجتئذ على المنهج المطلوب.

يستطيع مُطور المنهج وعاملوه بمسؤوليات الخطوة الحالية بمراعاتهم للمهمتين التاليتين:

مهمة ١: تفريغ الغايات والأغراض والأهداف المنهجية في ميادينها السلوكية المناسبة.

يتولى فريق التطوير فور الإنتهاء من كتابة الأغراض والأهداف المنهيجة، بتبويبها في ميادينها السلوكية المناسبة، والتي أقترحت لها في الخطوة السابقة من الوحدة الثانية من هذا الكتاب.

ومهما تكن الميادين السلوكية التي يستقر عليها فريق التطوير، فإنه يتوجب مراعاة ما يلي:

١ ـ قدرة الميادين السلوكية المختارة على استيعاب كافة خبرات التعلم التي تجسدها غايات وأهداف المنهج.

٢ ـ تنويع الميادين السلوكية وعدم حصرها في نوع واحد من الخبرات الإنسانية وذلك للمحافظة على قدرة المنهج في تطوير الإنسان المتكامل.

٣ ـ تدريج الميادين السلوكية استقرائياً بحيث يؤدي تعلم الواحد منها لإكتساب الآخر ويساعد عليه.

مهمة ٢: تنظيم الغايات والأغراض والأهداف استقرائياً ضمن الميادين السلوكية بتصنيف أو أكثر للسلوك الإنساني.

تختص الغايات والأغراض والأهداف المنهجية بالضرورة بأنواع ومستويات متعددة من السلوك الإنساني الإدراكي والعاطفي والحركي والإجتماعي.

وبهذا يقوم فريق التطوير في مهمته الأخيرة هذه بتنظيم ما انتهى إليه من غايات وأغراض وأهداف منهجية ضمن ميادينها السلوكية، مستخدماً في ذلك التصنيف السلوكي المناسب أو مرحلة التطور المناسبة التي يعيشها التلاميذ (٢٣):

أ ـ تصنيف بلوم الإدراكي:

ويتدرج بالقدرات الإنسانية الإدراكية استقرائياً من البسيط إلى المركب ـ من التذكر المعرفي إلى التقييم وإصدار الأحكام الخاصة بصلاحية الأشياء وقيمها العامة، حيث تبدو الأغراض والأهداف المنهجية متسلسلة فيه كما يلي: ـ

١ ـ اغراض وأهداف المعرفة وتشمل معرفة الحقائق الخاصة والمصطلحات والرموز والأعراف والأساليب التقليدية والإتجاهات والتسلسل والفئات والتصنيفات والمعايير والطرق والأساليب والمبادىء والعموميات والقواعد والمبادىء والقوانين والنظريات.

٢ ـ أهداف الإستيعاب أو الفهم.

٣ ـ أهداف التطبيق أو الإستعمال.

٤ ـ أهداف التحليل واستنتاج العلاقات.
٥ ـ أهداف الربط والتطوير والإنتاج.
٦ ـ وأهداف التحليل والحكم التقييمي.

ب ـ هناك تصنيف إدراكي آخر يمكن أن يخدم كبديل لتصنيف بلوم أعلاه السائد استعماله في التربية والمناهج، هو تصنيف جيلفورد للتفكير الإنساني المبني على نظريته بناء العقل Structure of intellect، حيث تبدو الأغراض والأهداف المنهجية على أساسه كما يلي: ـ

١ ـ أهداف التعرف والتمييز.
٢ ـ أهداف التذكر.
٣ ـ أهداف التفكير المركز.
٤ ـ أهداف التفكير المنشعب.
٥ ـ أهداف التفكير التقييمي.

جـ ـ هناك تصنيف إدراكي ثالث يعرف بسلم جاينيه للمهارات العقلية.

تبدو الأغراض والأهداف المنهجية حسب سلم جاينيه كما يلي(٨):

١ ـ أغراض وأهداف المعرفة الأساسية التي تقوم على التذكر والحركات الميكانيكية المتسلسلة.
٢ ـ أغراض وأهداف التمييز.
٣ ـ أغراض وأهداف المفاهيم.
٤ ـ أغراض وأهداف الأحكام أو القواعد.
٥ ـ أغراض وأهداف حل المشكلات.

د ـ تصنيف كراثوول الشعوري، وتكون الأغراض والأهداف المنهجية به كما يلي (٩):

١ ـ أغراض وأهداف الإستقبال والرغبة والوعي والإنتباه للأشياء.
٢ ـ أغراض وأهداف الإستجابة.

٣ ـ أغراض وأهداف القبول والتفضيل والإلتزام.
٤ ـ أغراض وأهداف التنظيم والتعديل تمهيداً لقبول الأشياء وتبنّيها.
٥ ـ أغراض وأهداف تبنّي الأشياء والتميّيز بها.

هـ ـ تصنيف هارو الحركي: لقد قامت المربية الأمريكية أنيتا هارو Anita Harrow بتبويب القدرات الحركية الإنسانية في خمس ذات صلة عملية بالمنهج وأهدافه وهي كما يلي (١٠):

١ ـ أغراض وأهداف الحركات الجسمية الأساسية مثل المشي والجري والقفز والدفع والسحب والمسك.
٢ ـ أهداف وأغراض القدرات الحسية مثل التوازن والتبويب بالمشاهدة والتتبع البصري والسمعي والتذكر السمعي والتمييز باللمس ورسم الأشكال الهندسية.
٣ ـ أغراض وأهداف القدرات الجسمية كالتحمل والمرونة وتعبيرات القوى الجسمية.
٤ ـ أغراض وأهداف المهارات الرياضية والمهنية المختلفة.
٥ ـ أغراض وأهداف الحركات التعبيرية والتوضيحية كالتعابير الوجهيّة والجسميّة المختلفة والتمثيل الصامت والرقص والرسم.

و ـ تصنيف كبلر الحركي:

لقد طوّر كبلر وباركر ومايلز عام ١٩٧٠ تصنيفاً حركياً، تتلخص الأغراض الأهداف المنهجية على أساسه كما يلي: (١١):

١ ـ أغراض وأهداف الحركات الجسمية الرئيسية من الاطراف العليا والسفلى أو مزيج منها.
٢ ـ أغراض وأهداف الحركات الجسمية المتناسقة كحركات اليد والأصابع واليد ـ العين، واليد ـ الأذن، واليد ـ العين ـ القدم، أو مزيجاً متناغماً منها جميعاً.

٣ ـ أغراض وأهداف الحركات التعبيرية (غير اللفظية) كتعابير الوجه والإيماءات والحركات التعبيرية الجسمية.

٤ ـ أغراض وأهداف السلوك الكلامي Speech Behavior كالسلوك المرتبط بإنتاج الصوت وتطوير الكلمة الصوتية والتنّوع الصوتي والتناسق الإيمائي الصوتي (الإيماء والصوت).

ز ـ تصنيف در الإجتماعي: لقد قام المربي الأمريكي ريتشارد در (١٢) بإحداث تصنيف جديد للأهداف المنهجية يجسّد القدرات أو الاغراض الإجتماعية التي تسعى المدرسة عن طريق مناهجها لتحقيقها لدى الناشئة، ولقد كانت الأغراض والأهداف الإجتماعية حسب تصنيفه كما يلي:

١ ـ أغراض وأهداف الحفظ والصيانة وتختص بتخليد أو تأصيل استعمال القيم والتقاليد والمعتقدات المرغوبة لدى الناشئة.

٢ ـ أغراض وأهداف التحسين وتختص بزيادة أستعمال القيم والتقاليد والمعتقدات المرغوبة والتقليل بالتالي من أمدادها.

٣ ـ أغراض وأهداف الإستقرار والإستمرار وتختصّ بحثٌ الناشئة على استمرار استعمالهم للقيم والتقاليد والمعتقدات المرغوبة.

٤ ـ اغراض وأهداف التطوير أو الإنتاج وتختص في تنمية ناشئة جديدة لإستعمال القيم والتقاليد والمعتقدات المرغوبة.

٥ ـ اغراض وأهداف التعديل والتركيز على حثّ الناشئة على استبدال العادات والقيم غير المرغوبة ببديلاتها المرغوبة.

٦ ـ اغراض وأهداف الإحلال أو التبديل وتُركِّز على تقليل استعمال العادات والقيم والتقاليد غير المرغوبة بواسطة تطوير ناشئة تستعمل بشكل رئيسي بديلاتها المرغوبة.

ح ـ مراحل التطوّر لدى بياجيه:

١ ـ المرحلة الحركية.
٢ ـ مرحلة التفكير الحدسي.
٣ ـ مرحلة التفكير الحسي.
٤ ـ مرحلة التفكير التأملي.

ط ـ مراحل التطوّر لدى برونر:
١ ـ المرحلة الحركية.
٢ ـ المرحلة الحسية.
٣ ـ المرحلة التجريدية/ التأملية.

ى ـ مراحل التطوّر لدى هافيغهيرست:
١ ـ مرحلة الطفولة المبكرة.
٢ ـ مرحلة الطفولةالمتوسطة.
٣ ـ مرحلة سن المراهقة.
٤ ـ مرحلة سن الرشد المبكر.
٥ ـ مرحلة سن الكهولة.
٦ ـ مرحلة سن الشيخوخة.

* حقائق واقتراحات خاصة: أهداف تربوية هامة للمناهج المدرسية.

لقد قامت دراسة ميدانية (٢٤) باستطلاع آراء عدد من الجهات المعنية والتربية المدرسية حول أهم الأهداف التربوية التي تجب رعايتها وتطويرها لدى التلاميذ، فكانت هذه الأهداف مرتّبة حسب درجة أهميتها كالتالي:

١ ـ اكتساب المهارات الأساسية الخاصة بالقراءة والكتابة والكلام والحساب.
٢ ـ تطوير القدرة على مواجهة المشاكل العادية في الحياة اليومية.
٣ ـ تحفيز الناشئة لحياة وظيفية ناجحة.
٤ ـ تطوير المعارف والعادات الصحية ـ النفسية والجسمية.
٥ ـ تطوير السلوك الإجتماعي المرغوب.
٦ ـ تطوير العادات العملية والدراسية المفيدة.
٧ ـ تقدير الحياة الأسرية والمشاركة الفعالة في تقدمها.

٨ ـ تطوير الإحساس الجمالي بالأشياء والأعمال.
٩ ـ تحضير التلاميذ المؤهلين للدراسات الجامعية.
١٠ ـ تطوير الرغبة والقدرة الموجّهه لإستغلال وقت الفراغ.

يتهيأ لمطور المنهج وعامليه مع الإنتهاء من عمليات هذه الوحدة كمايبدو، الطريق لإختيار وتفصيل أنواع المعرفة المطلوبة في المنهج لتحقيق القدرات ـ السلوكية المتمثلة في غاياته وأغراضه وأهدافه. إن الوحدة السادسة التالية ستبين كيف يمكن لفريق التطوير القيام بذلك.

الوحـــدة السادسَة

اختـــيار/تفصيـــل معرفة المنهج

أ ـ متطلبات أساسية للقيام بعمليات الوحدة.
ب ـ مصطلحات الوحدة.
جـ ـ خطوات تنفيذ الوحدة

١ ـ تشكيل فريق اختيار/ تفصيل معرفة المنهج.
٢ ـ توفير الخدمات المساعدة لإختيار/ تفصيل معرفة المنهج.
٣ ـ اعتماد معايير لإختيار/ تفصيل معرفة المنهج.
٤ ـ إختيار/ تفصيل المعرفة بما يتناسب مع غايات وأغراض وأهداف المنهج.
٥ ـ تنظيم معرفة المنهج بصيغ نفسية وتربوية وعملية مساعدة للتعلم والتعليم.

* حقائق واقتراحات خاصة: أنواع المعرفة القيّمة.

الوحـــدة السادسَة

اختـــيار/ تفصيـــل معرفة المنهج

أ ـ متطلبات اساسية للقيام بعمليات الوحدة:

يتطلب من مطوّر المنهج وعامليه قبل البدء بعمليات الوحدة الحالية، توفير ما يلي:

١ ـ غايات وأغرض وأهداف محدّدة للمنهج الجديد الذي يجري تطويره، حيث بدونها يصبح اختيار/ تفصيل المعرفة المنهجية تائهاً يفتقر عموماً للهادفية والتركيز.

٢ ـ خبراء/ علماء المعرفة الأكاديمية للمنهج، ليمنحوه أفضل واحدث ما هو متوفر بشأنها.

٣ ـ معلمون متخصصون بمادة أو معرفة المنهج الأكاديمية.

٤ ـ الخدمات البشرية والمادية المساعدة لإختيار/ تفصيل المعرفة المنهجية، من عمال خدمات عامة وسكرتاريا وكتاب/ نساخ، وتسهيلات وتجهيزات ونفقات وقرطاسية ومواد ووسائل تعليمية. . . .

ب ـ مصطلحات الوحدة:

١ ـ معرفة المنهج Curriculum Knowledge:

هي مجموع الحقائق والمفاهيم والمبادىء والنظريات والأساليب الفكرية والعملية التي تخصّ موضوعاً أو حقلاً أكاديمياً أو عملياً وسيتعلمها التلاميذ نتيجة دراستهم للمنهج.

وترتبط هذه المعرفة مباشرة في العادة بحقول مثل الإجتماعيات والرياضيات والعلوم، أو بمواضيع مثل التاريخ والهندسة والفيزياء والتدبير المنزلي، ويطلق البعض على المعرفة المنهجية بالمحتوى، حيث يستخدمون المصطلحين أحياناً بالتناوب ليشير أحدهما للآخر. وبالرغم من شمول المحتوى كمصطلح منهجي، إلا أننا نحبّذ على استعمال قرينه: المعرفة المنهجية، وذلك لتمييز هذا العنصر عن غيره من مكونات المنهج - الأهداف وانشطة التعلم والتقييم.

إن استخدام المحتوى المنهجي قد يؤدي بالبعض إلى خلط المعرفة كعنصر أكاديمي متخصص بأخرى كالأنشطة والتقييم حيث تشكل كلها لغة وواقعاً محتوى للمنهج. وعليه سينحصر استعمالنا لهذا العنصر المنهجي على مصطلح المعرفة سواء كانت هذه نظرية أو عملية، كمية أو نوعية أو كيفية، غيبيّة أو واقعية فردية تخص التلاميذ، أو إجتماعية تهمّ مجتمعهم (١).

جـ - خطوات تنفيذ الوحدة:

إن المعرفة التي يتمّ اختيارها/ تفصيلها للمنهج في هذه الوحدة تخص مباشرة الأغراض والأهداف المنهجية، أي أنها معرفة خاصة نسبياً، لكون الأنواع العامة لمعرفة المنهج المطلوب قد تحدّدت في الظروف العادية للصناعة المنهجية خلال مرحلة التخطيط، أو في الوحدة الثانية من هذا الكتاب على أقل تقدير.

ومهما يكن، فإن حصول مطور المنهج وعاملوه على الغايات العامة التي ينوي المنهج تحقيقها لدى الناشئة المدرسية، يمكنهم عادة من تحديد أنواع المعرفة المطلوبة - فردية أو إجتماعية، نظرية أو عملية إدراكية أو عاطفية أو حركية. أما حصولهم على الأغراض والأهداف المنهجية.... فسيؤدي بهم إلى تخصيص هذه الأنواع وتفصيلها لدرجة كافية، يمكن معها تبويبها في وحدات ومواضيع دراسية منهجية قابلة للتعلم والتعليم.

يستطيع فريق التطوير القيام بمسؤوليات الوحدة الحالية بمراعاة أربع

خطوات متتابعة تبدو كمايلي:

الخطوة الأولى: تشكيل فريق اختيار/ تفصيل معرفة المنهج

يبادر مطور المنهج وعاملوه لإختيار/ تفصيل المعرفة المناسبة للمنهج بتشكيل فريق متخصّص مؤهل للقيام بهذه المسؤولية. يمكن للفريق الحالي أن يضمّ في عضويته ما يلي:

١ ـ مطور المنهج: قائد مراقب لأعمال جميع فرق التطوير المنهجي وموجه عند الحاجة.

٢ ـ مختص اللغة المحلية: قائد موجه للغة وكتابة المنهج من جميع الفرق التطويرية.

٣ ـ مختص أكاديمي على الأقل بموضوع المنهج: قائد موجه لإختيار المعرفة المنهجية.

٤ ـ مختص الثقافة المحلية: مراقب مستشار لإختيار/ تفصيل المعرفة الثقافية.

٥ ـ مندوب أو أكثر عن فريق تطوير أغراض/ أهداف المنهج: قائد مستشار عند الحاجة.

٦ ـ معلم أو أكثر مختص بموضوع المنهج.
٧ ـ مدير مدرسة أو أكثر.
٨ ـ تلميذ أو أكثر من متعلمي المنهج.
] مستشارون مشاركون في اختيار/ تفصيل المعرفة المنهجية.

٩ ـ مندوب أو أكثر عن أهالي التلاميذ.
١٠ ـ مندوب أو أكثر عن قادة المجتمع المحلي.
] مراقبون ومشاركون عند الحاجة.

١١ ـ عدد مناسب من النساخ/ الكتاب وعمال الخدمات المساعدة المختلفة للقيام بكتابة المعرفة المنهجية المقترحة وتسهيل مهام الفريق.

١٢ ـ منسق/ منظم، لإدارة أعمال الفريق وتنظيم مناقشاته وأساليب تفاعله خلال اختيار/ تفصيل المعرفة المنهجية.

ويجدر التأكيد هنا، بأنه يتوجب مواصلة عضوية كل من مطور المنهج ومختص اللغة المحلية والمعلمون ومدراء المدارس والتلاميذ والمندوبين عن أهالي التلاميذ وقادة المجتمع المحلي، والنساخ والكتاب والعاملين المساعدين والمنسق/ المنظم، في فرق التطوير المنهجي القادمة، وذلك لتوفير صيغ موحدة مترابطة لنتاج المنهج من أهداف ومعرفة وأنشطة ومواد تربوية. . . بالإضافة لتسهيل عمليات التطوير الخاصة بها، وتوفير الوقت المطلوب لذلك.

يتوجب من مطور المنهج مهما يكن الإنتباه المستمر لآثار المشاركة المتواصلة لهؤلاء في أعمال التطوير، وخاصة ما يتعلق منها بالمعرفة الشخصية الزائدة لبعضهم البعض، وما يمكن أن تؤديّة هذه من روتين وتمرير لقرارات التطوير ومجاملات على حساب نوعية الصناعة المنهجية ومصلحة التربية الوطنية نتيجتئذ.

الخطوة الثانية: توفير الخدمات المساعدة لإختيار/ تفصيل معرفة المنهج

بعد أن أمكن لمطور المنهج وعامليه ضمّ الخدمات البشرية المساعدة التي قد تتطلبها/ أعمال إختيار/ تفصيل معرفة المنهج لعضوية الفريق المختص بذلك، فإن أهم الخدمات المساعدة التي يبقي عليه توفيرها في هذه الخطوة هي مادية في طبيعتها تتلخص بالأنواع المحتملة التالية:

١ ـ النفقات اللازمة لتمويل ودعم عمليات اختيار/ تفصيل المعرفة المنهجية.
٢ ـ التسهيلات والتجهيزات الضرورية لإستضافة اجتماعات فريق اختيار/ تفصيل المعرفة المنهجية.
٣ ـ الوسائل والمواد التعليمية التي قد تلزم لتقديم المهام المتوقعة من الفريق وتوضيح طبيعتها له.
٤ ـ القرطاسية والمواد المكتبية الأخرى التي تحتاجها أعمال الفريق.
٥ ـ آلات وأجهزة الطبع والنسخ والتصوير.
٦ ـ وسائل الإتصال والمواصلات المناسبة.

الخطوة الثالثة: اعتماد معايير لإختيار/ تفصيل معرفة المنهج

يعيش الإنسان المعاصر في زمن تتميز فيه المعرفة بصفتين رئيسيتين: التفجر ثم التغير الدائب.

يتضحّ تفجّر المعرفة للإنسان العادي بملاحظة ما يصل إليه من أخبار كل يوم عن إكتشافات ونظريات وممارسات علمية جديدة، لدرجة أنه في كثير من الاحيان لا يقوى على استيعابها أو التعرف على هويتها وذلك لزخمها وكثرتها. وقد أفادت إحدى المصادر (٢) بهذا الصدد بأن المعرفة العلمية المتوفرة للفرد في نهاية حياته تساوي مابة مرة لتلك عند مولده.

إن المعرفة التي تتكاثر بهذه الكثافة، تتغير أيضاً وينسخ بعضها بعضاً بسرعة كبيرة موازية، موجباً هذا على مناهجنا الدراسية بأن تُغيرّ محتواها المعرفي كل خمس لسبع سنوات إذا أرادت بالطبع تجنبّ العقم أو القدم (٣).

تفرض الصفتان أعلاه على فريق التطوير الحالي عند اختياره/ تفصيله لأنواع المعرفة المطلوبة للمنهج، مراعاة المعايير التالية:

١ ـ أن تكون ذات قيمة لتعلم التلاميذ. يفيد إدغار ديل (١٤)، بأن هذه المعرفة القيمة تتصف بما يلي:

* تساعد التلاميذ في التعرف على هويتهم الفردية والإجتماعية.
* تساعد التلاميذ في عمل أقصى ما يريدون/ يستطيعون.
* تنمي في التلاميذ القدرة على التفكير وإنتاج أو تحصيل معرفة أخرى.
■ تنمي في التلاميذ الشخصية المستقلة، المميزة بذاتها ومواصفاتها.
■ تنمي في التلاميذ القدرة على التمييز والموازنة بين الأشياء والحكم على قيمتها.
■ تنمي في التلاميذ القدرة على الإتصال والتعامل مع الآخرين بأساليب متنوعة مؤثرة.
■ تنمي في التلاميذ القدرة على الإستقصاء والبحث.

■ تنمي في التلاميذ القدرة على المشاركة والتعاون والتعايش مع الآخرين.
■ تنمي في التلاميذ الشعور المرهف والإحساس بما يجري من عواطف وخبرات إنسانية إيجابية أو سلبية.
■ تنمي في التلاميذ القدرة على التبصر والمنطق والعلاقات المتبادلة بين الأشياء.

٢ ـ أن تكون صالحة: ترتبط مباشرة بالأهداف وأنواع السلوك التي ينص عليها المنهج وتكون حقيقية حديثة، غير زائفة أو عتيقة عفا عليها الزمن.

٣ ـ أن تكون هامة: تمثل صميم وأساسيات المادة الأكاديمية التي يختص بها المنهج، دون هوامشها أو توافهها.

٤ ـ أن تكون قابلة للتعلم من التلاميذ.

٥ ـ أن تستجيب للواقع الاجتماعي، متناغمة مع معتقدات المجتمع ومعطياته الثقافية الاخرى ومتطلباته العملية الحياتية (٥).

٦ ـ أن تستجيب لمرحلة التطّور التي يعيشها التلاميذ. وقد يعتمد مطور المنهج في هذا المجال مراحل التطور عند بياجيه Piaget أو برونر Bruner أو هافيغهرست Havighurst وغيرهم لتحديد المواصفات الإدراكية والشخصيه المتنوعة للتلاميذ، ومن ثم أنواع وطبيعة وصيغ المعرفة التي يلزم تقديمها لهم في المنهج (٦).

٧ ـ أن تكون متوازنة في أنواعها وصيغها. فلا تنحصر على النظرية أو التطبيق بمفردهما، أو الحقائق، أو المفاهيم. أو تنحصر في الإدراك أو العاطفة أو الحركة الإنسانية يتوجب من فريق التطوير مراعاة التنّوع عند اختياره وتفصيله للمعرفة المنهجية حتى يستطيع المنهج بالتالي تربية الإنسان المتكامل في التلاميذ (٧).

الخطوة الرابعة: اختيار/ تفصيل المعرفة بما يتناسب مع غايات وأغراض وأهداف المنهج.

مع مراعاة فريق التطوير للمعايير أعلاه، فإنه بالإمكان اختيار وتفصيل المعرفة بإحدى الطرق لتالية: ـ

١ ـ اختيار وتفصيل المعرفة على أساس غايات المنهج وميادينه السلوكية، دون الرجوع مباشرة للأغراض والأهداف المنهجية. ينتج فوراً عن مثل هذه الطريقة وحدات/ مواضيع معرفية مميزة، وذلك حسب كل غاية (أو أكثر) أو ميدان سلوكي يجسده المنهج. يبادر فريق المعرفة بعدئذ بترتيب الوحدات/ المواضيع المعرفية حسب تسلسلها، ليقوم على أساس ذلك فريق الأهداف بتطوير ما يناسب كلا منها من أغراض وأهداف.

يلزم مطور المنهج وعامليه في هذه الحالة لإنجاز عمليات هذه الوحدة:

■ اختيار/ تفصيل معرفة المنهج قبل قيامهم بتطوير الأغراض والأهداف المنهجية، أي إحلال الوحدتين الخامسة والسادسة، أحداهما بدل الأخرى.

٢ ـ اختيار المعرفة على أساس الأغراض المنهجية وذلك لتشكيل الوحدات الدراسية، ثم تفصيل هذه المعرفة بعدئذ حسبما تدعو إليه الأهداف الخاصة أو السلوكية لدروس الوحدات اليومية. تجسّد الوحدات الدراسية في هذه الحالة مع ما تشمله من معرفة غايات المنهج وميادينه السلوكية، أما الدروس اليومية وما تحتويه من معرفة خاصة فتتصل مباشرة بالأغراض والأهداف المنهجية.

ومهما كانت الطريقة التي يتم بها اختيار وتفصيل المعرفة المنهجية، فإنه يتوجب من الفريق القيام بذلك حسبما تقتضيه الإعتبارات التالية:

١ ـ مدى ارتباط معرفة المنهج بقريناتها للمناهج المدرسية الأخرى، وتوفرها فيها، تميل المعرفة المنهجية في مثل هذه الحالة للإيجاز والتركيز على النادر في الغالب غير المتوفر في المناهج الاخرى.

٢ ـ مدة الوقت التدريسي المتوفر للمنهج، حيث تميل المعرفة للتفصيل عند امتداد هذا الوقت وسعته، والعكس في مثل هذه الحالة صحيح.

٣ ـ خصائص المتعلمين، ومدى ذكائهم ومعرفتهم السابقة لمادة المنهج، حيث تميل المعرفة المنهجية مرة أخرى للإيجاز أو التفصيل بما يتلائم مع ذلك.

٤ ـ خصائص المعلمين، ومدى أهليتهم الوظيفية والعملية لتدريس المعرفة المنهجية.

٥ ـ التسهيلات والمصادر والوسائل التربوية المتوفرة لتدريس المنهج في المدارس المعنيّة.
٦ ـ الخدمات البشرية المساعدة المتوفرة لتدريس المنهج (٨).

الخطوة الخامسة: تنظيم معرفة المنهج بصيغ نفسية وتربوية وعملية مساعدة للتعلم والتعلمي.

تمتلك كل معرفة متخصصة لغتها ومصطلحاتها الخاصة التي يتخاطب بها، وأساليب التفكير المميزة لها دون غيرها، وشرائعها المرتبطة باستعمال مبادئها ومفاهيمها، كما تنفرد بدرجة محددة من التجريدية وتختلف عن غيرها. فالرياضيات والعلوم الطبيعية والعلوم المنزلية والإجتماعيات وغيرها الكثير هي معارف متخصصة لها لغتها وطرق تفكيرها واستخداماتها وتجريديتها التي تختلف عن بعضها البعض (٩). وعليه، فإن طبيعة ونوع المعرفة التي يجسدها المنهج تفرض في الغالب على الفريق المختص اتباع اسلوب تنظيمي بعينه واستثناء آخر.

وأساليب تنظيم المعرفة المنهجية متنوعة بتنوّع طبيعة وصيغ المادة الأكاديمية التي تمثلها، منها على سبيل المثال ما يلي (١٠):

١ ـ اسلوب التدريج الزمني.
٢ ـ اسلوب التدريج الأستقرائي.
٣ ـ اسلوب التدريج الإستنتاجي.
٤ ـ اسلوب التدريج بمراحل/ مهمات التطور (انظر الخطوة الثالثة من هذه الوحدة).
٥ ـ اسلوب التدريج بمتطلبات التعلم السابقة. إن كل تعلم إنساني يستلزم نوعاً آخر من التعلم سابقاً له. وفي الواقع لو استطاعت مناهجنا وتربيتنا المدرسية مراعاة هذا الشرط العملي الهام لما كان لدينا تسرب أو فشل تربوي بالدرجة التي نخبرها، ولأمكن تربية كل فرد بما يتلائم مع آماله وميوله، ليصبح عاملاً صالحاً لنفسه ولمجتمعه.

ومهما اختلفت الأساليب التنظيمية أعلاه التي يمكن استغلالها في تدريج المعرفة وتقديمها للناشئة المدرسية، فهناك اسلوبان هما: أسلوب تنظيم المعرفة بالأغراض والأهداف المنهجية ثم اسلوب تنظيم المعرفة بالأفكار الأساسية للمنهج.

١ ـ اسلوب تنظيم المعرفة بالأغراض والأهداف المنهجية:

إن تنظيم الأغراض والأهداف المنهجية في الوحدة الخامسة من هذا الكتاب هو الإدارة الإجرائية للإسلوب الحالي. حيث ينتج عن تتابع هذه الأغراض/ الأهداف المنهجية وانتظامها بتدرجها النفسي والتربوي والعملي المناسب للتعلم والتعليم، تنظيم تلقائي للمعرفة الخاصة بالمنهج.

وفي هذه الحالة، يقوم الفريق الحالي باختيار/ تفصيل المعرفة على أساس الأغراض/ الأهداف إفرادياً ـ واحداً تلو الآخر كما هو الأمر في المناهج السلوكية. وفي هذه الحالة يكتب الغرض/ الهدف ثم تليه المعرفة المناسبة له مباشرة، وهكذا دواليك حتى الإنتهاء من المنهج أو من وحداته ومواضيعه الدراسية.

أو أن يتم أختيار/ تفصيل المعرفة على أساس مجموع أغراض/ أهداف المنهج ثم دمجها معاً بصيغ منطقية مترابطة، حيث يقوم المعلم باختيار ما يناسب منها عند تدريسه لكل غرض/ هدف أو لمجموعات محدّدة منها. وفي مثل هذه الحالة يمكن لمطور المنهج وعامليه كتابة أنواع المعرفة في أول وثيقة المنهج، بعد إثبات الغايات والميادين السلوكية العامة التي سيغطيها ومبرراته (دورة) في تربية الناشئة المدرسية. يلي ذلك أغراض/ أهداف المنهج ثم انشطته التربوية والتقيمية.

٢ ـ اسلوب تنظيم المعرفة بالأفكار الأساسية للمنهج (١١).

يتولى فريق المعرفة في هذا الأسلوب حصر وكتابة جميع الأفكار الأساسية من مبادىء ومفاهيم وأنظمة عامة للفكر التي سيعالجها المنهج خلال تعلم التلاميذ. يعمد بعدئذ الى تدريجها استقرائياً الواحدة بعد الأخرى على أساس علاقاتها المنطقية والعضوية ضمن الحقل الأكاديمي الذي تنتمي إليه.

إنه لمن المتوقع هنا تطابق تدريج كل من أغراض/ أهداف المنهج ومعرفته المطلوبة في هذه الوحدة، لكونهما في الأساس قد راعيا مبدأً عاماً واحداً يتمثّل في العلاقات المنطقية والعضوية السائدة لدى كل منهما.

ومهما يكن الأسلوب الذي يتبنّاه الفريق في تنظيم المعرفة المنهجية، فإنه يتوجب مراعاة المبادىء التالية:

١ ـ أن يتفق الأسلوب التنظيمي للمعرفة مع طبيعة المادة الأكاديمية التي تنتمي إليها المعرفة، وما يُميِّز حقلها من بناء ومنطق فكر ولغة وتدريج خاص.

٢ ـ أن يكون الأسلوب التنظيمي استقرائياً في هويته العامة، إلا إذا دعت ضرورة مرتبطة بطبيعة حقل المعرفة الأكاديمي غير ذلك.

٣ ـ أن يرعى الأسلوب التنظيمي تعلم التلاميذ، فيقدم لهم المعرفة الخاصة قبل العامة، ومتطلبات التعلم السابقة قبل اللاحقة الذي يعتمد عليه.

٤ ـ أن يتناغم تدريج المعرفة بالأسلوب التنظيمي مع قرينه للأغراض/ الأهداف المنهجية، بحيث يتطابق تسلسل المعرفة المطلوبة في هذه الأغراض/ الأهداف مع ما يقابلها في المعرفة المنهجية المختارة.

قد ينتهي مطور المنهج وعاملوه في هذه المرحلة لصناعة المنهج، بحصولهم نتيجة تنظيم الأغراض/ الأهداف والمعرفة المنهجية على ما يسمى بالوحدات والمواضيع الدراسية.

حيث يمكن تجميع الأغراض الأهداف ومتطلباتها المعرفية التي تجمعها معاً علاقات مميزة في وحدات خاصة، ثم تبويب محتوى هذه الوحدات بعدئذ في مواضيع محددة، يأخذها المعلم واحداً بعد الآخر خلال تدريسه المنهجي لتلاميذه على أي حال، بعد قيام الفريق المختص هنا باختيار وتفصيل المعرفة التي يتطلبها المنهج/ وأهدافه، يتهيأ الأمر لمطور المنهج وعاملوه الإنتقال لمسؤولية خرى هامة في الصناعة المنهجية وهي: اختيار/ تطوير استراتيجيات تعلم لمنهج.

* حقائق واقتراحات خاصة: أنواع المعرفة القيمة

أ ـ أنواع المعرفة القيمة للإنسان (١٢):

تكون المعرفة القيمة للإنسان وبالتالي للمجتمعات البشرية بوجه عام في ثلاثة أنواع رئيسية:

١ ـ معرفة خاصة بالإنسان كمخلوق على الأرض، له خصائصة النفسية والشخصية والجسمية.

٢ ـ معرفة خاصة بالبيئة المحيطة بكل ما فيها من موجودات وكائنات وما تتصف به من خصائص ومؤثرات.

٣ ـ معرفة خاصة بأساليب تفاعل الإنسان مع البيئة المحيطة، والتي تمكنه من صناعة حياة ناجحة منتجة نفسياً واجتماعياً ومادياً.

ب ـ أنواع المعرفة القيمة لنمو الناشئة المدرسية (١٣):

تنقسم المعرفة القيمة لنموالناشئة المدرسية، القادرة على الإستجابة لحاجتها وآمالها الفردية، إلى أربعة أنواع رئيسية هي:

١ ـ معرفة متخصصة Specialized Knowledge تهم موضوعاً أو مهنة معينة، يدرسها التلاميذ الذين سيتخذون منها تخصصاً مستقبلاً لهم (أو الذين يريده لهم المجتمع).

٢ ـ معرفة عامة General Knowledge تهمّ أساسيات المعارف والعلوم المختلفة التي يتوجب من كافة التلاميذ تحصيلها ودمجها في شخصياتهم.

٣ ـ معرفة استطلاعية/ استكشافية Experiential Knowledge يتحرّى التلاميذ بواسطتها مواطن قوتهم وطبيعة رغباتهم الحقيقة بخصوص ما يمكن أن تكون عليه شخصياتهم ومستقبلهم الوظيفي.

٤ ـ معرفة إغنائية Enriching Knowledge يعمق بها التلاميذ خبراتهم الشخصية والوظيفية، ويركزون بها على ما يرغبون من خصائص أو مواصفات ذاتية لديهم.

الوحـــدة السابعَـة

اختــيار / تطوير استراتيجيات التعلّم

ا ـ متطلبات أساسية للقيام بعمليات الوحدة.
ب ـ مصطلحات الوحدة.
جـ ـ خطوات تنفيذ الوحدة.
١ ـ تشكيل الفريق المؤهل لاختيار / تطوير استراتيجيات التعلم.
٢ ـ توفير الخدمات المساعدة لاختيار / تطوير استراتيجيات التعلم.
٣ ـ اختيار / تطوير استراتيجيات التعلّم.
مهمة ١ : تحديد خلفيات وخصائص التلاميذ المعنيين باستراتيجيات التعلم.
مهمة ٢ : مراجعة المعطيات البشرية والتربوية والمادية المتوفرة لاستراتيجيات التعلم في البيئة المدرسية.
مهمة ٣ : تحديد التركيز السلوكي لأغراض / أهداف المنهج.
مهمة ٤ : مراجعة استراتيجيات التعلّم المتوفرة / المختارة للتربية المنهجية.
مهمة ٥ : اختيار / تطوير استراتيجيات التعلّم المناسبة للتلاميذ والمنهج وبيئات التعلم.
٤ ـ تنظيم استراتيجيات التعلم بصيغ نفسية وتربوية وعلمية مساعدة للتربية المنهجية.

الوحـــدة السابعـة

اختـيار / تطوير استراتيجيات التعلّم

أ ـ متطلبات أساسية للقيام بعمليات الوحدة:

يتوجب من مطور المنهج وعامليه قبل البدء بعمليات هذه الوحدة، التأكد من توفر ما يلي:

١ ـ أهداف المنهج ومعارفه من خلال قيام الفرق التطويرية المختصة بمسؤولياتها في الوحدتين الخامسة والسادسة من هذا الكتاب.

٢ ـ فريق متكامل مؤهل لاختيار / تطوير استراتيجيات التعلّم.

٣ ـ خدمات بشرية مساعدة كعاملي وفنيي الوسائل والتجهيزات والتسهيلات التربوية والكتاب / النساخ وعمال الخدمات العامة الذين تلزمهم عمليات اختيار / تطوير استراتيجيات التعلّم.

٤ ـ خدمات ماديّة مساعدة كالتسهيلات والتجهيزات والمواد والوسائل والالآت، والميزانية اللازمة لاستضافة عمليات التطوير ودعمها والانفاق عليها.

ب ـ مصطلحات الوحدة:

١ ـ التعلّم **Learning**: هو طاقة ذاتية كافية يشعر بوجودها التلميذ وتجسّد لديه فكرة أو عاطفة أو حركة جديدة كلياً أو جزئياً عما يمتلكه سابقاً[1].

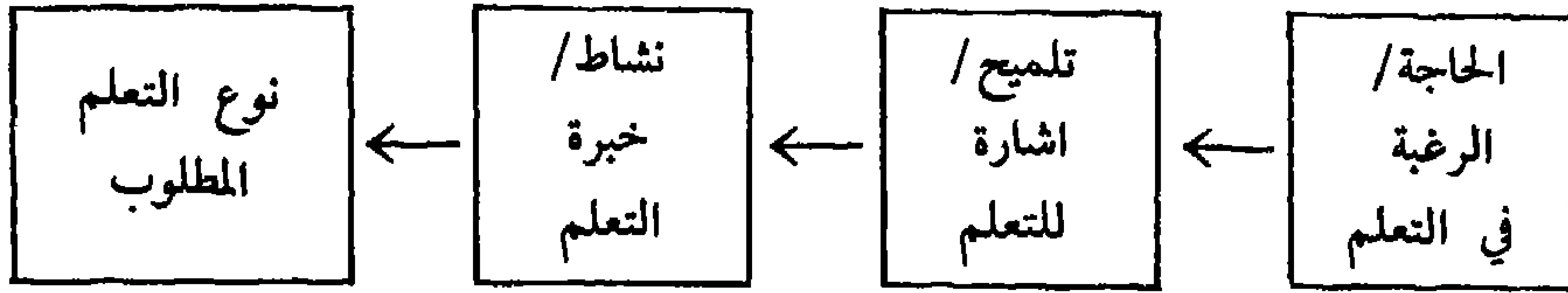
والتعلّم يتمّ عادة بأربعة مراحل متتابعة هي[2]:

ـ شعور التلميذ بالرغبة في الحصول على شيء، ويطلق على هذا بالحافز أو الحاجة (للتعلم).

ـ ملاحظة التلميذ لاشارة أو تلميح أو منبّه يوجهّه أو يثيره للتعلم.

- قيام التلميذ بعمل أو سلوك محدّد لتحقيق ما يريد أو يرغب من تعلم.
- حصول التلميذ على الشيء الذي يريده (نوع التعلم).

تبدو المراحل الأربع للتعلّم بالرسم كما يلي:



شكل ٧ ـ ١: رسم توضيحي لمراحل التعلم

هذا وتجدر الاشارة بأن استراتيجية التعلّم تأخذ في اعتبارها كافة المراحل الاربع أعلاه المقترحة للتعلم، مع ما يتبع كلا منها من مبادىء وأنشطة وعوامل متنوّعة.

٢ ـ استراتيجية التعلّم Learning Strategy: الاستراتيجية هي سلوك إنساني مركب ومتكامل، تضع في الحسبان جميع معطيات الموقف الذي. . . ستعالجه، لأجل تحقيق غرض بخصوصه، بقليل من الخطأ أو المصادفة. واستراتيجية التعلّم هي خطة إجرائية تتميّز بتكامل مكوناتها من المبادىء والأنشطة والعوامل التربوية، ويقوم بها نوع محدّد من التلاميذ لتحقيق نوع محدد من التعلّم. فاستراتيجية التعلم المبرمج، والتمكّني، واستراتيجيات التعلم بالمشاريع والاستكشاف والابحاث والتقارير، والدراسات المستقلة والاهداف السلوكية والتفريد والالعاب التربوية هي كلها استراتيجيات تربوية تنفرد كل منها بمباديء وأنشطة وعوامل، تختلف كثيراً وقليلاً عن قريناتها في الأخرى، كما أنها تهدف لتحقيق نوع معيّن من التعلّم لدى فئة محدودة من التلاميذ.

٣ ـ مراكز التعلّم Learning Centers: هي تسهيلات تربوية مدرسية (أو غير مدرسية) تستضيف كل منها خبرات / أنشطة متخصّصة للتعلّم، ويؤمها فئات محددة من التلاميذ لغرض تطوير معارفهم / مهاراتهم، أو لتركيزها

وإغنائها في مجال التعلم الذي يجسّده المركز. وبهذا، فقد يكون هناك مركز لتعلم القراءة وآخر للكتابة، وثالث للكلام، ورابع للنحو والصرف (أو اللغة) وخامس للحساب، وسادس للجبر أو الرياضيات)، وسابع للاحياء وهكذا. . .

جـ ـ خطوات تنفيذ الوحدة:

يتم لمطور المنهج وعامليه اختيار / تطوير استراتيجيات التعلم وإعدادها النهائي للتربية المنهجية بقيامهم بأربع خطوات رئيسية، تبدو مع مهمّاتها كالتالي:

الخطوة الأولى: تشكيل الفريق المؤهل لاختيار / تطوير استراتيجيات التعلّم.

إن أول مهمة تواجه مطور المنهج وعامليه لاختيار/ تطوير استراتيجيات التعلم المطلوبة هي تشكيلهم للفريق المؤهل للقيام بهذه المسؤولية.

يبدو أهم الأعضاء الذين يمكنهم الاشتراك في الفريق الحالي كما يلي:

١ ـ مطور المنهج: قائد مراقب لأعمال جميع فرق التطوير المنهجي، وموجّه عند الحاجة.

٢ ـ مختص اللغة المحلية: قائد موجّه للغة وكتابة المنهج من جميع الفرق التطويرية بما في ذلك استراتيجيات التعلم.

٣ ـ مستشار/ خبير متخصّص بأنشطة التعلم: قائد موجّه لاختيار/ تطوير استراتيجيات التعلم. إن توفّر مختص في علم النفس التربوي قد يكون كافياً للقيام بهذا الدور.

٤ ـ مختص / خبير بعلم النفس التربوي وخاصة في مجال التعلم ونظرياته، وعلم التحفيز والحوافز الإنسانية والذكاء والتطور الإنساني وتحويل التعلم: قائد موجّه لاختيار/ تطوير استراتيجيات التعلّم.

٥ ـ معلم أو أكثر مختص بتدريس المنهج.
٦ ـ تلميذ أو أكثر من متعلمي المنهج.
٧ ـ مدير مدرسة أو أكثر.

قادة مشاركون في اختيار/ تطوير استراتيجيات التعلّم.

٨ ـ مندوب أو أكثر عن فريق تطوير أغراض / أهداف المنهج: مستشار مشارك عند الحاجة.

٩ ـ مندوب أو أكثر عن فريق اختيار/ تفصيل معرفة المنهج: مستشار مشارك عند الحاجة.

١٠ ـ مندوب أو أكثر عن أهالي التلاميذ.
١١ ـ مندوب أو أكثر عن قادة المجتمع المحلي.

مراقبون ومشاركون عند الحاجة.

١٢ ـ عدد مناسب من النساخ/ الكتاب وعمال الخدمات المساعدة المختلفة للتحضير لعمليات اختيار/ تطوير استراتيجيات التعلم وكتابتها، ولتسهيل مهام الفريق والاستجابة المباشرة لحاجاته.

١٣ ـ منسق/ منظم، لادارة أعمال الفريق وتنظيم أعماله الخاصة باختيار/ تطوير استراتيجيات التعلّم.

الخطوة الثانية: توفير الخدمات المساعدة لاختيار/ تطوير استراتيجيات التعلم.

يتولى مطور المنهج وعاملوه بالتعاون المتواصل مع الاداري الرسمي، وبالاستعانة بمتخصصين في الخدمات المساعدة البشرية والمادية لصناعة المنهج، بتوفير ما يلزم فريق اختيار/ تطوير استراتيجيات التعلم في هذه المجالات.

إن أهم الخدمات المساعدة التي قد تلزم الفريق الحالي أثناء قيامه بعمليات اختيار/ تطوير استراتيجيات التعلم، تتلخص في الأنواع التالية:

١ ـ مراجع ومصادر تربوية خاصة بأنواع الأنشطة والخبرات التي يمكن استغلالها

في تعلم المنهج، إن المكتبة هي إحدى المصادر الرئيسية التي يحتاجها الفريق بهذا الخصوص.

٢ ـ مواد أولية مختلفة مصنعة وخام للمواقع حسب الحاجة في تطوير بعض استراتيجيات التعلّم.

٣ ـ قوائم إحصائية ووصفية كافية لاستغلالها والأنشطة البيئية التي يمكن توفرها لتعلم المنهج.

٤ ـ ميزانية لتمويل عمليات اختيار/ تطوير استراتيجيات التعلم.

٥ ـ تسهيلات وتجهيزات مناسبة لاستضافة عمليات اختيار/ تطوير استراتيجيات التعلم.

٦ ـ قرطاسية ومواد مكتبية تحتاجها في العادة أنشطة اختيار/ تطوير استراتيجيات التعلم.

٧ ـ وسائل ومواد تعليمية لشرح وتقديم المهام المتوقعة من الفريق الحالي بخصوص اختيار/ تطوير استراتيجيات التعلم.

٨ ـ آلات وأجهزة للطبع والنسخ والتصوير.

٩ ـ وسائل الاتصال والمواصلات المناسبة لأعمال اختيار/ تطوير استراتيجيات التعلم.

١٠ ـ عدد كاف من الفنيين والعمال الذين تلزمهم عمليات تطوير استراتيجيات التعلّم وتصنيع موادها ووسائلها.

الخطوة الثالثة: اختيار/ تطوير استراتيجيات التعلم.

يبادر فريق اختيار/ تطوير استراتيجيات التعلم لانجاز هذه الخطوة مباشرة على أساس الأنواع والمواصفات المقترحة لها خلال تخطيط المنهج، حيث يتولى مباشرة اختيار/ تطوير المطلوب من استراتيجيات التعلّم بناء على الوصفة التخطيطية المتوفرة لديه. ومهما يكن فقد يجد الفريق الحالي نفسه بحاجة لمزيد من البيانات الخاصة بالمتعلمين وأهداف المنهج وبيئاته المدرسية، لغرض إنتاج استراتيجيات فعّالة نفسياً وتربوياً وعملياً أكثر لتعلم التلاميذ. حينئذ يقوم الفريق بالمهمات الأربع التالية (قبل تطويره الفعلي لما هو مطلوب).

مهمة ١ : تحديد خلفيات وخصائص التلاميذ المعنيين باستراتيجيات التعلم.

تتوفّر البيانات الخاصة بخلفيات وخصائص التلاميذ المعنيين بتعلم المنهج نتيجة مرحلة التخطيط في الغالب، حيث على أساس هذه البيانات يتم اقتراح الأغراض والأهداف والمعارف المنهجية، كما يمكن تحديد اللغة والتسلسل التربوي اللذين سيقدّم بهما المنهج للتلاميذ.

يتحقق فريق التطوير الحالي في هذه المرحلة لصناعة المنهج من توفر البيانات التالية بخصوص التلاميذ[٣] لضرورتها القصوى لاعمال اختيار/ تطوير استراتيجيات التعلم المنهجي.

١ - بيانات خاصة بخلفيات التلاميذ الثقافية/ الاجتماعية.
٢ - بيانات خاصة بقدرات التلاميذ على القراءة والكتابة والتحدث والاستماع.
٣ - بيانات خاصة بقدرات التلاميذ على الحساب - المبادىء والعمليات الأساسية.
٤ - بيانات خاصة بمفهوم الذات لدى التلاميذ.
٥ - بيانات خاصة بحافز التحصيل - الحاجة للتحصيل والرغبة فيه.
٦ - بيانات خاصة بحب الاستطلاع لدى التلاميذ.
٧ - بيانات خاصة بدرجة القلق النفسي لدى التلاميذ.
٨ - بيانات خاصة بمدى توفر النزعة الوصولية - الميكانيكية لدى التلاميذ.
٩ - بيانات خاصة بمصادر وأساليب الادراك لدى التلاميذ.
١٠ - بيانات خاصة بأنواع الحوافز الإنسانية المرغوبة من التلاميذ.
١١ - بيانات خاصة بمدى استعداد التلاميذ لدراسة المنهج بواسطة ما يسمى باختبارات قبل التدريس أو قبل التعلم.
١٢ - بيانات خاصة بالقوى والمعيقات الجسمية لدى التلاميذ.

يحدّد فريق التطوير الحالي على أساس البيانات أعلاه خلفيات التلاميذ وخصائصهم النفسية والشخصية، والجسمية، الأمر الذي يُمكّنه من اختيار/

وتطوير استراتيجيات التعلم الملاءمة مباشرة مع حاجات التلاميذ افراداً وجماعات*.

يتولى الفريق مراجعة البيانات المتوفرة لديه بخصوص التلاميذ الذين سيدرسون المنهج مبوِّباً إياهم، لأغراض تطويرية خاصة باستراتيجيات تعلمهم للفئات التالية:

١ ـ تلاميذ ذو حياة أسرية عادية ومستقرة وآخرون ذو حياة أسرية مشوشة غير مستقرة. ستفيد هذه المعرفة في اختيار/ تطوير استراتيجيات تعلّم تستجيب للظروف الاجتماعية التي يعيشها التلاميذ، ولمعالجة هذه الظروف استعداداً لتعلم المنهج.

٢ ـ القدرة اللغوية، ويكون التلاميذ عموماً على أساسها في ثلاث فئات.
- تلاميذ ذو قدرة لغوية متفوقة.
- تلاميذ ذو قدرة لغوية عادية ـ في المعدل العام أو الوسط.
- تلاميذ ذو قدرة لغوية متدنية.

يخصص الفريق استراتيجيات تعلم تتناسب لغوياً مع قدرات كل فئة، أو يبادر (وهذا أفضل) بتحويل أفراد الفئة الثالثة من التلاميذ لجهات لغوية مختصة لمعالجة ما يلزم لديهم قبل البدء بتعلم المنهج.

٣ ـ القدرة الحسابية، ويكون التلاميذ بخصوصها في ثلاث فئات:
- قدرة حسابية عالية.
- قدرة حسابية عادية.
- قدرة حسابية متدنية.

* انظر لبعض الإستطلاعات بهذه البيانات في كتابنا: التربية العملية الميدانية ـ المرشد. توزيع الشركة المتحدة. بيروت ١٩٨٢. إن تطبيق هذه الإستطلاعات وإدارتها بشكل شامل في تربيتنا توجب تقنيناً ميدانياً لتوجيه استخداماتها في تربيتنا المحلية. يمكن الإتصال بالمؤلف لهذا الغرض عند ظهور حاجة تطبيقية بالخصوص عن طريق ناشر/ موزع هذا الكتاب.

يقوم الفريق برفع القدرة الحسابية لدى الفئة الثالثة بواسطة جهات مؤهلة في هذا المجال، وذلك حسب طبيعة المنهج الذي يجري تطويره، ومدى حاجة التلاميذ للقدرة الحسابية خلال تعلمه.

٤ ـ مفهوم الذات ويكون التلاميذ على أساسه في نوعين:

- عاديون مستقرون.
- متدنون مشوشون.

يتوجب معالجة أفراد التلاميذ في النوع الثاني والعمل الجاد على رفع/ تحسين مفهوم الذات لديهم، للآثار النفسية المباشرة التي يمارسها هذا العامل في تعلمهم بوجه عام. إن أي فرد يشعر بتدني قيمته أو نفسه يصعب تعلمه غالباً.

٥ ـ حافز التحصيل، ويكون التلاميذ فيه بثلاث فئات:

- مرتفعوا التحصيل.
- عاديوا التحصيل.
- متدنوا التحصيل.

بينما يُعالج التلاميذ في الفئة الثالثة لتحسين تحصيلهم، يقوم الفريق باختيار/ تطوير استراتيجيات تعلم تستجيب لخصائص هؤلاء وترفع تدريجياً من رغبتهم في التحصيل وشعورهم بالحاجة إليه.

٦ ـ حبّ الاستطلاع، ويكون التلاميذ فيه بثلاث فئات:

- تلاميذ ذو حب استطلاع مرتفع.
- تلاميذ ذو حب استطلاع عادي.
- تلاميذ ذو حب استطلاع متدن.

تتميز استراتيجيات التعلم لتلاميذ الفئة الأولى بالمفاجأة والحيرة في محتواها وأساليبها ونتائجها، أما قريناتها للفئتين الأخْريّين فتكون عادية واضحة في توقعاتها وعملياتها، ومباشرة في كثير من الأحيان.

٧ ـ القلق النفسي، ويكون التلاميذ فيه بفئتين:

■ مستقرون نفسياً.
■ قلقون/ مشوشون نفسياً.

يتوجب من الفريق الحالي في حالة معرفته بوجود عدد من التلاميذ الذين يعانون من القلق النفسي، الطلب فوراً من الجهات المختصة للتغلب على مشكلتهم لما لها من آثار سلبية مباشرة على تعلمهم.

٨ ـ النزعة الوصولية، ويكون فيها التلاميذ بفئتين: ـ
■ وصوليون.
■ عاديون.

بينما تتولى جهات نفسية وتربوية مختصة معالجة تلاميذ الفئة الأولى، يتولى الفريق الحالي اختيار/ تطوير استراتيجيات تعلم تحدّ من نزعتهم الوصولية بالقليل من فرص ممارستها من قبلهم وعدم تحفيزها أو اثارتها لديهم، بضبط الظروف البيئية التربوية التي يتعلمون من خلالها.

٩ ـ مصادر وأساليب الادراك، ويكون التلاميذ فيها بالفئات التالية*:
* مصادر الادراك الخاصة بالمنهج:
■ تلاميذ يتعلمون أساسياً بالمرئيات.
■ تلاميذ يتعلمون أساسياً بالسمعيات.
■ تلاميذ يتعلمون أساسياً بالمرئيات والسمعيات.
* مصادر الادراك الإنسانية:
■ تلاميذ يتعلمون مباشرة من المعلم أو ذي سلطة.
■ تلاميذ يتعلمون مباشرة من الاقران أو الرفاق.
■ تلاميذ يتعلمون مباشرة ذاتياً بأنفسهم.
* أساليب الادراك الخاصة بتقديم المادة المنهجية:
■ تلاميذ يتعلّمون بالتفصيل.

---

* انظر كتابنا: خرائط أساليب التعلم ـ تخطيطها واستخدامها في ترشيد التربية المدرسية (تحت الطبع).

■ تلاميذ يتعلمون بالايجاز.
■ تلاميذ يتعلمون بالترتيب والتسلسل.
■ تلاميذ يتعلمون بالمقارنة القائمة على الاختلاف والتغاير.
■ تلاميذ يتعلمون بالمقارنة القائمة على التشابه والعلاقات المشتركة.
■ تلاميذ يتعلمون بالمنطق الاستنتاجي.
■ تلاميذ يتعلمون بالمنطق الاستقرائي.
■ تلاميذ يتعلمون بأي من أعلاه.

إن توفر بيانات محددة كأعلاه بخصوص تلاميذ المنهج، سيمكن الفريق الحالي بدون شك من الاختيار/ التطوير الناجح لاستراتيجيات التعلم الملائمة لكل فئة من هؤلاء.

١٠ ـ الحوافز الإنسانية، ويكون التلاميذ فيها بفئتين رئيسيتين:
■ تلاميذ ذو حوافز إنسانية ذاتية.
■ تلاميذ ذو حوافز إنسانية خارجية.

إن معرفة أنواع الحوافز الإنسانية التي تتصف بها جماعات التلاميذ، سيعين الفريق في تحديد طبيعة استراتيجيات التعلم المناسبة لكل منها ـ تعلم ذاتي موجه من التلاميذ أنفسهم وتعلم مباشر موجه من الغير كالمعلم أو الأقران أو الأسرة.

١١ ـ الاستعداد الاكاديمي ويكون التلاميذ فيه بالفئات التالية:
■ تلاميذ مستعدون تماماً لتعلم المنهج، تمتلك هذه الفئة جميع المتطلبات المسبقة التي يجب توفرها فيهم قبل البدء بالتعلم.
■ تلاميذ مستعدون نسبياً (وسطاً) لتعلّم المنهج، تفتقر هذه الفئة لبعض المتطلبات المسبقة التي يجب توفرها فيهم قبل البدء بالتعلم.
■ تلاميذ متدني الاستعداد لتعلم المنهج. تفتقر هذه الفئة لمعظم المتطلبات المسبقة التي يجب توفرها فيهم قبل البدء بالتعلم.

إن المهمة الأساسية للفريق تتلخص في اختيار/ تطوير استراتيجيات تعلم

لرفع استعداد الفئتين الثانية والثالثة من التلاميذ للمستوى المنهجي المطلوب حتى يمكن اعتبارها مؤهلة مبدئياً لتعلم المنهج.

١٢ ـ القوى والمعيقات الجسمية. تفيد معرفة القوى والمعيقات الجسمية الفريق في اختيار/ تطوير استراتيجيات التعلم المناسبة للمواصفات الجسمية للتلاميذ وخاصة الذين يعانون من صحة أو خصائص جسمية غير عادية.

إن قيام فريق التطوير بمسؤوليات المهمة الحالية ومدى جديته في ذلك يعد حاسماً لنجاحه في اختيار/ تطوير استراتيجيات التعلم المناسبة للتلاميذ وبالتالي لتعلمهم المنهجي بوجه عام. يتحدّد للفريق عموماً نتيجة هذه المهمة ما يلي:ـ

١ ـ أساليب التعلم الممكنة للتلاميذ.

٢ ـ الخصائص الشخصية العامة (والخاصة) للتلاميذ.

٣ ـ الصعوبات/ المعيقات النفسية والجسمية والاجتماعية للتلاميذ، حيث على أساسها جميعاً وبتنسيقها مع معطيات البيئة المدرسية والمحلية ومتطلبات المنهج يتم للفريق اختيار/ تطوير استراتيجيات التعلّم المناسبة في هذه الوحدة.

مهمة ٢: مراجعة المعطيات البشرية والتربوية والمادية المتوفرة لاستراتيجيات التعلم في البيئة المدرسية.

تعدّ بيئة التعلم (أو المدرسة عادة) من العوامل الأساسية المكونة للتربية الرسمية. فهي مع المعلم والتلاميذ والمنهج تقرّر سلباً أو ايجاباً محتوى هذه التربية واجراءاتها وكفاية نتائجها. وعليه، فان مدى أهلية البيئة المدرسية لاستضافة أنشطة/ خبرات التعلم المنهجي يؤثر مباشرة على نجاح هذا التعلم.

فاذا كانت خبرات التعلّم على سبيل المثال تقتضي استعمال المعمل كما في مناهج العلوم، وكانت البيئات المدرسية المتوفرة للمنهج عموماً لا تمتلك مثل هذه التسهيلات التربوية، فان فريق اختيار/ تطوير استراتيجيات التعلّم الحالي يضطر أما لتعديل أهداف المنهج (بالتعاون والتشاور مع فريق التطوير الأخرى)،

أو لتبني استراتيجيات تعلم بديلة عن المعمل، تقوم على مشاهدة التجارب العلمية من خلال وسائل تعليمية مناسبة كالافلام بأنواعها، ليقوم التلاميذ بعدئذ بوصف ما شاهدوه، وتوضيحه.

إن دراسة البيئة المدرسية مهما يكن، وتوحيد خصائصها ومدى أهليتها لاستضافة استراتيجيات التعلم المنهجي هي بذاتها مهمة تخطيطية، حيث يتوفر في الأحوال العادية للفريق الحالي وصفة شاملة لأنواع الأنشطة والخبرات واستراتيجيات التعلم المناسبة للمنهج مع المواصفات التربوية والإنسانية والمادية للمدرسة، التي يجب اعتبارها في هذه المرحلة لصناعة المنهج عند اختيار/ تطوير هذا العنصر المنهجي. وعلى كل حال، فانه يمكن للفريق الحالي في حالة عدم توفر البيانات التخطيطية أعلاه أو عدم اكتمالها، اعتبار العوامل والخصائص المدرسية التالية عند تقريره وتطويره لاستراتيجيات التعلم (٤):

أ ـ المعلمون الذين سيدرسون المنهج:

١ ـ خصائصهم الشخصية العامة.
٢ ـ ذكاؤهم العام.
٣ ـ خلفياتهم الوظيفية والتدريبية.
٤ ـ ميولهم العامة نحو التدريس والتربية والمتعلمين.
٥ ـ أساليب تعاملهم وتدريسهم السائدة.

ب ـ الادارة المدرسية

١ ـ خلفياتهم الوظيفية والتدريبية.
٢ ـ أساليبهم الادارية السائدة.
٣ ـ خصائصهم الشخصية العامة.

جـ ـ الجو المدرسي العام:

١ ـ الاحترام والاهتمام المتبادل بين أفراد المجتمع المدرسي الواحد
٢ ـ الشعور بالثقة من أفراد المجتمع المدرسي بعضهم لبعض.
٣ ـ الانفتاح العام في التعامل والمشاركة والتفاعل بين أفراد المجتمع المدرسي

٤ ـ الشعور بالعطاء والفائدة من أفراد المجتمع المدرسي.
٥ ـ وسائل الاتصال السائدة وطبيعتها العامة.
٦ ـ العلاقات السائدة بين المدرسة والمجتمع المحلي.
٧ ـ الاحكام والقواعد المعمول بها في الحياة اليومية المدرسية.
٨ ـ وسائل العقاب والمكافأة السائدة.

د ـ التسهيلات والمواد والوسائل التربوية مثل المكتبة والقاعات والساحات والمواد والوسائل التعليمية:

١ ـ تنوعها.
٢ ـ كفايتها العددية.
٣ ـ ارتباطها الوثيق بالمنهج الدراسي وبمتطلباته التربوية.

هـ ـ الخدمات المدرسية العامة:

١ ـ خدمات النظافة.
٢ ـ خدمات الصحة.
٣ ـ خدمات التوجيه والاشراف الاجتماعي والنفسي.
٤ ـ خدمات التدريب والتأهيل المستمر لرفع الكفاية الوظيفية للاداريين والمعلمين والعاملين.
٥ ـ خدمات تربوية وفنية كعاملي المكتبة والوسائل والمواد التعليمية...

و ـ البناء المدرسي:

١ ـ تصميم المدرسة وشكلها العام ومدى جدّتها.
٢ ـ كفاية عدد الفصول الدراسية.
٣ ـ أهلية الفصول الدراسية لاستيعاب استراتيجيات التعلم.
٤ ـ تنوّع التسهيلات التربوية فيها ومدى ارتباطها وكفايتها المنهجية.
٥ ـ توفر المرافق العامة.

عند مراجعة الفريق الحالي للمعطيات المدرسية أعلاه، يبادر بالعمليات والقرارات التالية:

١ ـ تحديد المتطلبات الاجرائية المتنوعة التي تستلزمها استراتيجيات التعلم المطلوبة بخصوص المعلمين والادارة المدرسية والجو المدرسي العام... والتسهيلات والمواد والوسائل التربوية، والخدمات المدرسية العامة والبناء المدرسي.

٢ ـ دراسة البيانات المتوفرة بخصوص المعطيات المدرسية، وتحديد مدى أهليتها واستجابتها التربوية العامة لمتطلبات استراتيجيات التعلم.

٣ ـ تعديل ما يمكن في البيئات المدرسية لتحسين أهليتها التربوية لاستيعاب استراتيجيات التعلم.

٤ ـ مقارنة البيانات النهائية الخاصة بأهلية البيئات المدرسية مع المتطلبات الاجرائية لاستراتيجيات التعلم.

٥ ـ تقرير الأنواع الممكنة التي يمكن تبنّيها من استراتيجيات التعلم في البيئات المدرسية المتوفرة/ المعدلة.

مهمة ٣: تحديد التركيز السلوكي لأغراض/ أهداف المنهج.

إن لكل غرض/ هدف منهجي تركيز سلوكي ـ ادراكي أو عاطفي أو حركي أو اجتماعي، وإن التعرّف على هذا التركيز سيفيد مباشرة في اختيار/ تطوير استراتيجيات مناسبة لطبيعة أو نوع التعلم المطلوب في كل منها.

وعلى العموم تكون استراتيجيات التعلم:

* ادراكية، إذا كان تركيز الغرض / الهدف المنهجي ادراكياً.
* عاطفية، إذا كان تركيز الغرض/ الهدف المنهجي عاطفيا يخص الاحساس والشعور الإنساني.
* حركية، إذا كان تركيز الغرض/ الهدف حركياً، يرتبط بقدرة أو مهارة جسمية ميكانيكية.
* اجتماعية، اذا كان تركيز الغرض/ الهدف اجتماعيا، يرتبط بتقاليد وقيم المجتمع، وممارساته وآماله الوطنية.

هذا ويجدر التأكيد هنا، بأن المعيار الأول الذي يجب اعتباره من الفريق

الحالي عند اختياره/ تطوير لاستراتيجيات التعلم يتمثل في التركيز السلوكي لأغراض/ أهداف المنهج، ثم مدى أهلية البيئة المدرسية (كمعيار ثان) لاستضافتها واستيعابها.

أما خلفيات وخصائص التلاميذ، فبالرغم من وجوب مراجعة الفريق لها في هذه المرحلة من صناعة المنهج، إلا أن تقريرها المباشر للاغراض/ الاهداف المنهجية، وما يلزم أن تكون عليه من تركيز سلوكي وتدريج وكيفيات تنفيذ (في الوحدة الخامسة من هذا الكتاب) يُسهِّل تلقائياً مهمة الفريق في اختيار/ تطوير استراتيجيات التعلم المناسبة للتلاميذ، من خلال مراعاته لمتطلبات الاغراض/ الاهداف السلوكية والتنفيذية.

مهمة ٤: مراجعة استراتيجيات التعلم المتوفرة/ المختارة للتربية المنهجية.

يتولى الفريق في هذه المهمة مراجعة ما تم اختياره من استراتيجيات التعلم بواسطة فرق التخطيط المنهجية المتخصصة، لغرض المباشرة بتطويرها حسب الوصفات التخطيطية المعدّة لذلك. وفي حالة ادراك الفريق بنقص أو عدم اكتمال هذه الاستراتيجيات المقترحة، بسبب تغيّر ظروف أو عوامل تربوية تخص المنهج والتربية المدرسية، أو لاغفال عمليات التخطيط لمواصفات أو عوامل هامة للتربية المنهجية، عندئذ يبادر الفريق الحالي بمراجعة شاملة لما هو متوفر من استراتيجيات تعلم ليختار/ يطوّر منها ما تقتضيه المعطيات الجارية للتربية الوطنية من أهداف منهجية وتلاميذ وبيئات مدرسية. تبدو أنواع استراتيجيات التعلم السائدة في التربية المنهجية مبوبة في خمس فئات رئيسية كالتالي[٥]:

أ ـ استراتيجيات التعلم حسب الغرض أو المجال الذي تسعى لتحقيقه:

يتوّفر بهذا الصدد الأنواع التالية:

١ ـ استراتيجيات التعلم الموجهه لتطوير الفرد والمجتمع.
٢ ـ استراتيجيات التعلم الموجهه لتطوير المفاهيم المعرفية والقيمية والاجتماعية.
٣ ـ استراتيجيات التعلم الموجهه لتطوير الميول.
٤ ـ استراتيجيات التعلم الموجهه لتطوير المهارات الميكانيكية.

٥ ـ استراتيجيات التعلم' الموجهه لتطوير لحفظ الحقائق والمعلومات.
٦ ـ استراتيجيات التعلم الموجهة لتطوير الاهتمامات والهوايات.
٧ ـ استراتيجيات التعلم الموجهة لتطوير الشخصية المسؤولة المتعلمة.

وهناك على أي حال تقسيم آخر لاستراتيجيات التعلم يعتمد على نوع الموضوع الذي تعالجه أو تنتمي إليه مثل:

١ ـ استراتيجيات التعلم الخاصة بالصحة الجسمية والعقلية.
٢ ـ استراتيجيات التعلم الخاصة باللغة والتعامل الإنساني.
٣ ـ استراتيجيات التعلم الخاصة بـالمسؤوليـات الاجتماعية والوطنية العامة.
٤ ـ استراتيجيات التعلم الخاصة بالدين والممارسات الدينية.
٥ ـ استراتيجيات التعلم الخاصة بالحياة الاسرية.
٦ ـ استراتيجيات التعلم الخاصة بالمهن الوظيفية أو المعايشية.
٧ ـ استراتيجيات التعلم الخاصة بالتوقيت والزمن.
٨ ـ استراتيجيات التعلم الخاصة بالفراغ وكيفيات تخطيطه واستعماله.
٩ ـ استراتيجيات التعلم الخاصة بالبيئة الطبيعية.
١٠ ـ استراتيجيات التعلم الخاصة بالغذاء وكيفيات انتاجه وتوزيعه.
١ ـ استراتيجيات التعلم الخاصة بالمواصلات والنقل.
١٢ ـ استراتيجيات التعلم الخاصة بحياة الناس في المجتمعات الاخرى.
١٣ ـ استراتيجيات التعلم الخاصة بالمشاكل والحوادث الاجتماعية الجارية.
١٤ ـ استراتيجيات التعلم الخاصة بالعنوان والمظاهر الجمالية.
١٥ ـ استراتيجيات التعلم الخاصة بالهوايات الفردية واستغلال وقت الفراغ.

ب ـ استراتيجيات التعلّم حسب الحاسة الانسانية المسخرة للقيام به:

تبدو أمثلة من استراتيجيات التعلم الحالية كما يلي:

١ ـ استراتيجيات التعلّم القائمة على السماع مثل:

استماع أفراد التلاميذ لشريط مسجل سمعي أو راديو أو إذاعة مدرسية

أو المعلم أو خبير أو قرين منهم.

٢ ـ استراتيجيات التعلم القائمة على الابصار كملاحظة أفراد التلاميذ لمعلم أو خبير أو قرين وهو يشرح عملياً أو يقوم بتنفيذ مهارة أو مهمة. أو مشاهدتهم لفيلم متحرك أو برنامج تليفزيوني أو مجموعة من الشرائح أو الشفافيات الرأسية أو الصور الفوتوغرافية أو الرسوم باختلاف أنواعها، أو مشاهدتهم لمعرض أو متحف أو موقع بيئي اجتماعي/ صناعي/ تجاري/ زراعي، أو قراءتهم لصحيفة أو مجلة أو كتاب.

٣ ـ استراتيجيات التعلم القائمة على اللمس والشم والذوق كما هي الحال في معظم أنشطة التدبير المنزلي على اختلاف أنواعها.

٤ ـ استراتيجيات التعلم القائمة على الصوت أو اللفظ (المتصل بحاسة السمع)، كإلقاء أفراد التلاميذ للتقارير وقيامهم بوصف موضوعي ونشيدهم لقطعة شعرية أو تكرارهم لما يقوله المعلم كما يحدث في الأنشطة اللغوية المختلفة.

٥ ـ استراتيجيات التعلم القائمة على الاحساس والتصوّر والايحاء كالانشطة الفنية والجمالية بمختلف أنواعها.

جـ ـ استراتيجيات التعلم حسب مصدرها التنفيذي من الجسم الانساني:

يمكن أن تكون استراتيجيات التعلم السائدة في التربية المدرسية حسب المصدر من الجسم الانساني على ثلاثة أنواع:

١ ـ استراتيجيات فكرية مصدرها العقل الانساني مثل التسميع وحل المشكلات.

٢ ـ استراتيجيات عاطفية/ قيمية/ اجتماعية مصدرها العاطفة والشعور الانساني، كأنشطة التفاعل والتعامل السوي مع الاقران والمجتمع والبيئة.

٣ ـ استراتيجيات ميكانيكية حركية مصدرها الاعضاء الجسمية الحركية كالانشطة الكتابية والانجازية العملية التي تتطلبها المادة المنهجية وأهدافها.

د ـ استراتيجيات التعلم حسب عدد التلاميذ الذين يقومون بها مثل :

١ ـ استراتيجيات المجموعات الكبيرة أو الاستراتيجيات الجماعية كما هي الحال في المناقشات الصفية العامة والاستماع لمحاضرة أو شرح من معلم أو غيره والقيام برحلة أو زيارة ميدانية جماعية.

٢ ـ استراتيجيات المجموعات الصغيرة كنقاش المجموعات الصغيرة والتقارير والمشاريع الجماعية المحدودة، وتعليم التلميذ لقرين أو أكثر.

٣ ـ الاستراتيجيات الفردية كقيام أفراد التلاميذ بالدراسات المستقلة والمشاريع والتقارير الفردية واقتراح الحلول المناسبة للمشكلات التربوية والاجتماعية المطروحة.

هـ ـ استراتيجيات التعلم حسب موقعها من الحصة مثل :

١ ـ استراتيجيات تمهيدية للتعلم في بداية الحصة كمشاهدة فيلم أو القاء تقرير أو الاجابة على أسئلة المعلم أو الاستماع لتوجيهاته أو حل مسألة أو مشكلة أو القيام بنشاط على المبـورة.

٢ ـ استراتيجيات تطويرية للتعلم ويلي عادة الاستراتيجيات التمهيدية أعلاه وتشغيل معظم وقت الحصة. وفيها يمارس أفراد التلاميذ المهارة أو المادة المنهجية الجديدة من خلال المسائل التطبيقية والانشطة السبورية والتسميع والتكرار الشفوي والعمـلي لما يقوله أو يقوم به المعلم، والقراءات الجهرية والصامتة.

٣ ـ استراتيجيات ختامية للتعلم وأهم هذا النوع عادة أنشطة التلخيص الموجهة من المعلم واداء التلاميذ لاختبار كتابي أو شفوي وقيامهم بالتعيينات المكملة لتعلمهم.

٤ ـ استراتيجيات تعزيزية/ تركيزية للتعلم: إن أغلب هذا النوع من الاستراتيجيات يحدث عادة في مرحلة التطبيق من الحصة الدراسية، أو في البيت خارج المدرسة، حيث يتمثل دورها الرئيسي في تعزيز/ تركيز تعلم

التلاميذ للاهداف المنهجية.

أما الصيغ العملية العامة لأنواع استراتيجيات التعلم أعلاه، والسائدة أيضاً في التربية المنهجية، فيمكن توضيحها بايجاز كما يلي* :

أ ـ استراتيجية التعلم بتخطيط الأسلوب الإدراكي :

إن تخطيط الاسلوب لافراد التلاميذ هو عملية نفسية وتربوية يتم فيها للمعلمين (أو المختصين) رسم خارطة لتعلم الثلاميذ، تشير عادة لاربعة مجالات هامة تخص هذا التعلم هي: وسائل الادراك، ومقررات الادراك (أو المعاني) ونماذج أو كيفيات الادراك ثم عمليات الذاكرة (أنظر لمزيد من التفصيل لكتابنا: خرائط أساليب التعلم وموضوع أساليب التلاميذ الادراكية). تبدو هذه المجالات موضحة بايجاز كالتالي(٦):

١ ـ وسائل الادراك:

يمتلك أفراد التلاميذ بحواسهم الخمس ومشاعرهم وقواهم الحركية حوالي اثنين وعشرين وسيلة يستطيعون بها ادراك الاشياء حولهم. إن أكثر هذه الوسائل استعمالاً في التعلم من قبل التلاميذ هي: الكلمة الملفوظة والعدد الملفوظ، والكلمة المكتوبة والعدد المكتوب، والاصوات المسموعة والاشكال المرئية.

إن تخطيط الاسلوب الادراكي في هذا المجال، يفيد الفريق الحالي في اختيار/ تطوير استراتيجيات تعلم قائمة على استخدام الوسائل السائدة لدى أفراد التلاميذ، سواء كانت هذه مكتوبة أو مسموعة أو مرئية.

٢ ـ مقررات الادراك (التفاعل الاجتماعي):

إن أهم المقرّرات الانسانية لادراك أو تعلم التلاميذ ثلاثة هي:

■ مباشرة بالمعلم، أو بمن في منزلته كالاب والام والموجّه والمشرف.

في حالة ظهور حاجة استشارية متخصّصة لتطبيق أي من استراتيجيات التعلم المقترحة، يمكن حينئذ الإتصال بالمؤلف عن طريق ناشر/ موزع هذا الكتاب.

■ غير مباشرة متفاعلة بالاقران عادة.

■ ذاتية مستقلة بافراد التلاميذ أنفسهم.

تخطط وتجري استراتيجيات التعلم المباشرة من المعلم بدرجة رئيسية، حيث لا يتعدى دور التلاميذ فيها الاستماع اليه، أو تكرار وتسميع ما يريد أو حل وتنفيذ المهام التي يطلبها منهم كما هي الحال في المحاضرة والواجبات والتمارين التطبيقية الصفية والمنزلية.

أما استراتيجيات التعلم غير المباشرة، فقد تخطط بواسطة المعلم (مع مشاركة التلاميذ لذلك في العادة) ولكن إدارتها وتنفيذها تتمان بالاقران ـ باجتماع التلاميذ معاً ومناقشاتهم ومشاريعهم الجماعية (أو المجموعات الصغيرة).

وبالنسبة للنوع الثالث استراتيجيات التعلم الذاتية، فانها تخطط بمشاركة فعالة من أفراد التلاميذ ثم تنفّذ بعدئذ بشكل مستقل وفردي غالباً منهم.

٣ ـ كيفيات الادراك (كيفيات معالجة المعلومات):

تكون كيفيات الادراك التي تقدم بها استراتيجيات التعلم للتلاميذ بعدة صيغ أهمها:

■ التفصيل المتناهي للانشطة والخبرات.

■ الايجاز في الكم والكيف والنوع للانشطة والخبرات.

■ الترتيب والتسلسل الدقيق للانشطة والخبرات.

■ مقارنة الانشطة والخبرات للحصول على التعلم المطلوب.

■ تقديم الانشطة والخبرات العامة ثم الصغرى أو الجزئية فيما يسمى بالصيغة الاستنتاجية.

■ تقديم الانشطة والخبرات الخاصة، والانتهاء تدريجياً بالعامة فيما يسمى بالصيغة الاستقرائية.

٤ ـ عمليات الذاكرة:

تتلخص عمليات الذاكرة في أربع متتالية هي: التعرف أو التمييز

والتذكر والاستعادة ثم الربط. كما أن مادة هذه الذاكرة تتمثل في الاشخاص والعمليات والمواصفات أو الخصائص.

وعند اختيار/ تطوير استراتيجيات التعلم على أساس تخطيط الاسلوب الادراكي لافراد التلاميذ*، يقوم الفريق بتنسيق أنواع وسائل الادراك لكل تلميذ مع مقرّر وكيفية الادراك لديه وعملية ومادة الذاكرة عنده، لينتج منها جميعاً الاستراتيجية البناءة لتعلمه. إن وسائل الادراك وكيفياته مهما يكن، هي المراجع العلمية الممكنة التي يستطيع بها الفريق (المختص) في الوقت الحاضر، تطوير استراتيجيات التعلم المناسبة للتلاميذ. يبدو مثال مبسط لما يمكن أن تبدو عليه استراتيجية التعلم لهدف سلوكي منهجي كالتالي:

* الهدف السلوكي: ايجاز التلاميذ لحياة أهم خمسة علماء للنفس السلوكي كتابيا بصحة لا تقل عن ٨٠٪.

* مقررات الادراك: المعلم:

- استمع للمحاضرة الخاصة بحياة علماء النفس السلوكي ثم قدّم تقريراً مكتوباً حسب المواصفات المقترحة بهذا المجال، أو أجب على الاختبار الكتابي بخصوص أهم خمس علماء منهم.

* مقرر الادراك: الاقران:

- انضم إلى مجموعة الاقران التي اخترتها، وناقش مع زملائك المعالم الرئيسية لحياة أهم خمسة علماء نفس سلوكيين، ثم قدموا تقريراً مشتركاً مكتوباً بالخصوص.

* مقرر الادراك: الذات:

ـــ اقرأ كتاب . . . . ص .

ـــ شاهد فيلم . . . . المتوفر بمكتبة الوسائل بخصوص علماء النفس السلوكيين.

---

* ارجع لمزيد من التخصصّية والتفصيل لكتابنا: خرائط أساليب التعلّم ـ تخطيطها واستخدامها في ترشيد التربية المدرسية (تحت الطبع).

ـ شاهد الصور الفوتوغرافية الخاصة بعلماء النفس السلوكيين ثم اقرأ الوصف الموجز لحياة كل منهم.

ـ استمع للشريط المسجل بخصوص علماء النفس السلوكيين والمتوفر بمركز الوسائل.

بعد إنجاز نشاط أو أكثر من أعلاه، اكتب تقريراً موجزاً لاهم خمسة علماء سلوكيين. . .

ب ـ استراتيجية التعلم بالبراعة:

بالرغم من أن جذور هذه الاستراتيجية في التعلم والتدريب، ترجع إلى العشرينات من هذا القرن، إلا أن تطبيقها الواضح في التربية لم يظهر سوى حديثاً[٧].

وبينما تقوم الاستراتيجية الحالية على مبادىء أهمها: تعلم افراد التلاميذ حسب قدراتهم وحاجاتهم الخاصة، دون الرجوع إلى ما يسمى بالمنحنى العادي، فانها تتميز في الوقت نفسه بالمظاهر التربوية التالية[٨]:

١ ـ مراعاة نوع الاستعداد الاكاديمي لدى التلميذ.
٢ ـ تنويع التدريس بما يستجيب مع خصائص التلميذ الادراكية.
٣ ـ مراعاة قدرة التلميذ على فهم نوع/ طبيعة التعلم الذي بصدده والاجراءات المناسبة التي سيتبعها في اكتسابه.
٤ ـ قدرة التلميذ على المثابرة في التعلم.
٥ ـ توفير الوقت الكافي لتعلم التلميذ.

ومع مراعاة فريق التطوير للمبادىء والمظاهر التربوية أعلاه التي تتميز بها استراتيجية التعلم بالبراعة، فانه يتوجب الاخذ في الحسبان عند بنائه لمثل هذا النوع من الاستراتيجيات، الخطوات التطويرية التالية[٩]:

١ ـ تحديد قدرات وحاجات أفراد التلاميذ قبل التعلم.
٢ ـ تطوير وصفة تربوية لكل تلميذ توضّح أنواع التعلم المطلوبة وأهدافها

السلوكية والاسلوب الادراكي ووسائل وطرق التدريس المناسبة والانشطة التربوية المفضّلة والسرعة الذاتية للتلميذ في التعلم.

٣ ـ احلال التلميذ في المستوى المناسب له من تعلم المطلوب بناء على نتائج الخطوة الاولى واقتراحات الوصفة في الخطوة الثانية.

٤ ـ تعلم التلميذ لما هو مطلوب مع التقييم المرحلي المنتظم لكفاية تحصيله أثناء ذلك.

٥ ـ تقدير براعة التلميذ في تعلم المطلوب (تقييم تعلمه أو تحصيله الكلي) بالمقارنة بالمعايير الموضوعة لذلك.

٦ ـ توجيه التلميذ الى نشاط/ خبرة اضافية لاغناء تعلمه، أو إلى تعليم خاص من أقرانه إذا ظهرت حاجة لذلك أو انتقاله لتعلم آخر مناسب في حالة براعته.

تبدو الخطوات أعلاه بالرسم التوضيحي[١١] التالي: (شكل ٧ ـ٢):

جـ ـ استراتيجية التعلّم بالأنشطة التطبيقية المباشرة:

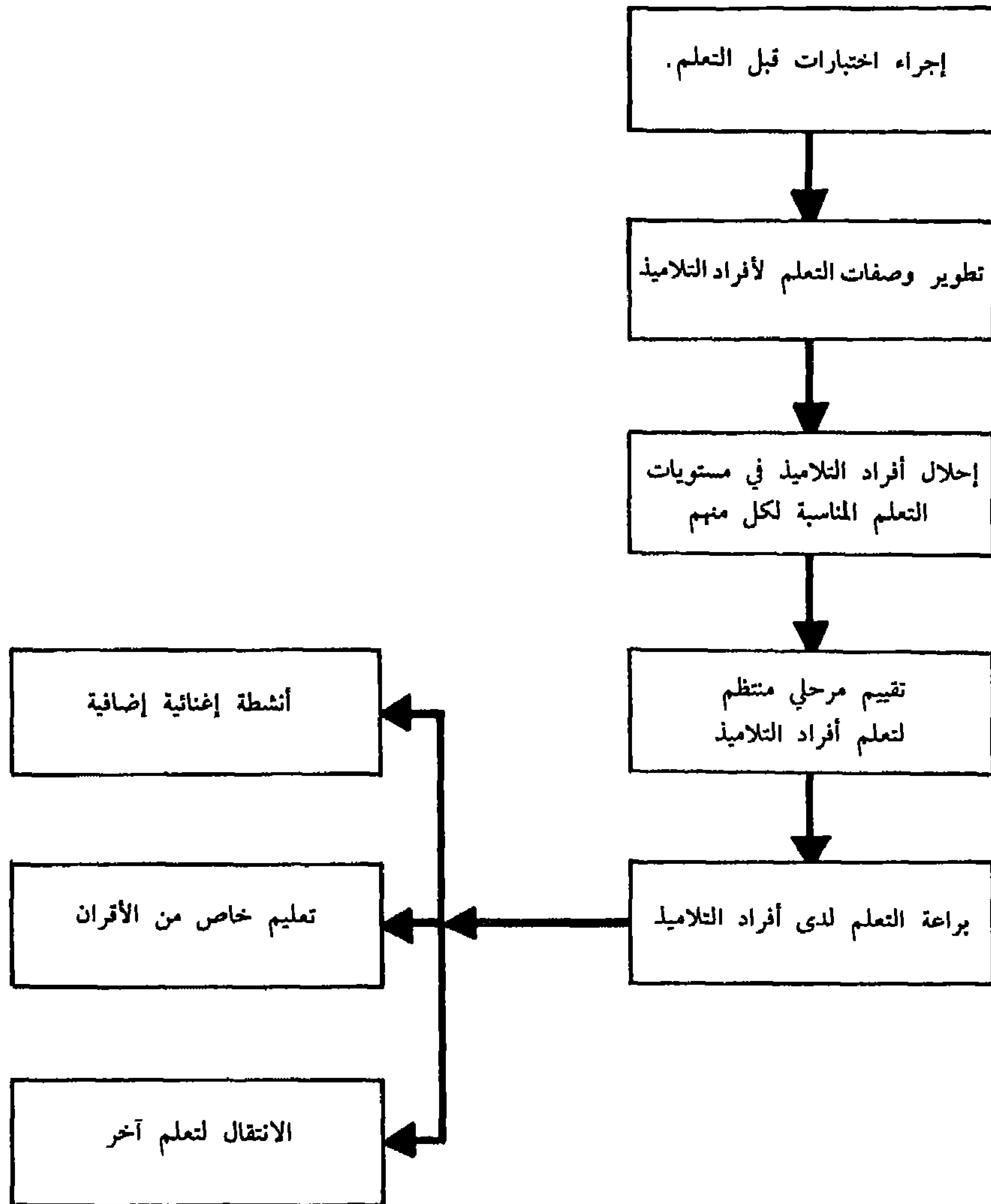
يقوم المعلم بدور رئيس في تنفيذ هذه الاستراتيجية، حيث تنحصر أنشطة التلاميذ وخبراتهم فيها بما يريده المعلم ويأمرهم به أو يوجههم إليه شفوياً أو كتابياً أژ انجازياً عملياً.

إن أهم ما يقوم به التلاميذ خلال إستراتيجية التعلم الحالية تتمثل بالانشطة التالية:

١ ـ الاستماع لمحاضرة أو شرح أو إلقاء المعلم، أو لشريط سمعي أو اذاعة مدرسية أو توجيه مرتبط بتنفيذ خبرة للتعلم.

٢ ـ مشاهدة وسيلة تعليمية حسب طلب المعلم مثل الصور والرسوم والنماذج والشرائح والافلام بمختلف أنواعها.

٣ ـ انجاز مهمات التعلّم حسب ارشادات المعلم وتوجيهاته بخصوص ذلك كما هي الحال في التمارين الصفية والمنزلية، والرسم أو استعمال آلة أو وسيلة أو تطبيق عملي لعرض المعلم المعملي لمهمة التعلم كما هي الحال في الكتابة والتجارب المعملية والتربيتين الفنية والرياضية.



شكل ٧ ـ ٢ : رسم توضيحي بالخطوات التطويرية التي تشملها استراتيجية المتعلم بالبراعة

ومهما تنوّعت أنشطة/ خبرات التعلم في الاستراتيجية المباشرة، فان الفريق الحالي يراعي عند اختياره/ تطويره لها ما يلي:

١ ـ تنويع الانشطة والخبرات من حيث النوع والكيف في الاستراتيجية الواحدة.

٢ ـ تخصيص هذا النوع من الاستراتيجية للتلاميذ ذوي الاسلوب الادراكي المباشر، أي التابع للاخرين كالمعلم ومن في منزلته (أنظر الاستراتيجية الاولى السابقة).

٣ ـ ارتباط الاستراتيجية الوثيق بمتطلبات التعلم للاهداف المنهجية.

د ـ استراتيجية التعلم بالاسرة والمجتمع المحلي:

تقوم البيئة المحلية الاسرية والاجتماعية خلال هذه الاستراتيجية بدور رئيس في استضافة أنشطة/ خبرات التعلم المطلوبة ونوجيهها ومساعدتها للوصول لغاياتها التربوية المنشودة.

إن أهم الانشطة التي تسود الاستراتيجية الحالية هي: التعيينات المنزلية ثم الرحلات/ الدراسات الميدانية.

وعند اختيار/ تطوير الفريق لهذا النوع من استراتيجيات التعلم، يتوجب التحقق من توفر ما يلي:

١ ـ ظروف أسرية بناءة لانشطة وخبرات التعلم، كأن تسمح البيئة والحياة الاسرية مثلاً للتلميذ بأن يكون عضواً عاملاً فيها، يتولى أدواراً نشطة فعالة مناسبة، وأن تكون معملاً حراً من الشعور بالخوف والتهديد والروتين، يساعد التلميذ على اختبار صحة أو خطأ أفكاره وتطوير اهتمامه وميوله الذاتية[11].

٢ ـ قائمة مرتبة هجائياً تضم الجهات المسؤولة والشركات والمنظمات الاجتماعية والمواقع المحلية التي يمكن استغلالها في استراتيجية التعلم البيئي.

٣ ـ قائمة بأفراد المجتمع المحلي الذين يمكنهم بمواهبهم الخاصة وهواياتهم وتفوقهم العلمي أو المهني، أن يخدموا كخبراء لتعلم التلاميذ.

٤ ـ خرائط محلية للمناطق الجغرافية للمدارس تبيّن بوضوح ما ورد في القائمتين السابقتين.

٥ ـ اجراءات وخطوات مقترحة لقيام التلاميذ ومعلميهم بالرحلات والدراسات الميدانية، ولدعوة خبير للمشاركة بخبراته داخل المدرسة أو خارجها[١٢].

٦ ـ تحديد الاهداف والمواضيع المنهجية التي يلزم تبني استراتيجية التعلم المحلي لتنفيذها، والاخرى التي يمكنها الاستفادة من ذلك لمزيد من الاغناء والتركيز.

هـ ـ استراتيجية التعلم بالأهداف السلوكية:

تشكل الاهداف السلوكية في هذه الاستراتيجية المرجع الذي تبنى على أساسه أنشطة/ خبرات التعلم، والوسيلة التربوية المتواصلة الموجهة لتنفيذ هذه الانشطة/ الخبرات من التلاميذ، والمحك الذي يحكم به على فاعلية التعلم.

وبينما تكون استراتيجيات التعلم هنا ذات طبيعة إدراكية أو عاطفية أو حركية أو اجتماعية، وذلك حسب ماهية القدرات أو أنواع السلوك التي تجسدها الاهداف، فان الفريق عند اختياره/ تطويريه لها، يراعي الخطوات التالية[١٣]:

١ ـ الحصول على أهداف سلوكية منهجية (انظر لكيفيات التطوير وشروطه الخاصة بالاهداف السلوكية في الوحدة الخامسة من هذا الكتاب).

٢ ـ دراسة العوامل المؤثرة في استراتيجية التعلم بالاهداف السلوكية، كالوقت المتوفر للتعلم، ومدى توفر المواد والوسائل التربوية اللازمة وخصائص التلاميذ النفسية ومدى أهليتها العامة للمشاركة النشطة في التعلم وتحمل مسؤولياته، والتجهيزات والتسهيلات التربوية التي ستستضيف أنشطة/ خبرات الاهداف، ثم مدى أهلية المعلمين الوظيفية لتنفيذ استراتيجية التعلم بالاهداف السلوكية، بما في ذلك كفايتهم في استخدام طرق ووسائل التدريس والتحفيز والتوجيه والادارة الصفية والتقييم المنتظم للتعلم.

٣ ـ تطوير أنشطة/ خبرات التعلم المناسبة لطبيعة ومتطلبات السلوك في كل هدف أو في مجموعات محدودة منه.

٤ ـ تطوير أنشطة التعلم المعززة للسلوك الذي يجري اكتسابه من التلاميذ. إن الوظيفة الرئيسية لمثل هذه الانشطة هي تركيز تعلم التلاميذ للاهداف وتعميقه لدرجة تتناسب مع معايير التنفيذ المقترحة في كل منها. وتكون الانشطة المعززة صفية كما في مرحلتي التطبيق والتقييم، أو منزلية كما في التعيينات البيتية.

٥ ـ تطوير أنشطة التدريس اللازمة لتنفيذ وتوجيه قريناتها الخاصة لتعلم كل هدف أو بمجموعات مترابطة منه.

تبدو الخطوات أعلاه موضحة في المثال التطبيقي التالي[١٤]:

■ الهدف السلوكي: سيميّز التلاميذ ظرفي المكان: أسفل وأعلى عند تقديم صور لمواضيع مختارة لهم بصحة لا تقل عن ١٠٠٪.

■ المواد والوسائل التعليمية: بطاقات تحتوي على صور متنوعة لاشياء في الحياة اليومية.

■ التسهيلات التربوية: مكتب المعلم أو الفصل الذي يتواجد فيه التلاميذ.

■ أنشطة التعلم:

- إشارة التلميذ لاسفل الكأس.
- اشارة التلميذ لأعلى المصباح.
- إشارة التلميذ لأعلى الكأس.
- إشارة التلميذ لأسفل المصباح.
- إشارة التلميذ لأسفل الفنجان.
- إشارة التلميذ لأعلى الفنجان.
- إشارة التلميذ لأعلى الصورة.
- إشارة التلميذ لأسفل الزجاجة.
- إشارة التلميذ لأسفل الاناء.
- إشارة التلميذ لأعلى الاناء.

- إشارة التلميذ لأعلى الصندوق.

■ أنشطة التدريس: عرض المعلم للصور وتقديمها لافراد التلاميذ ثم سؤالهم مباشرة عما تعنيه كلمتا أسفل وأعلى كظرفين مكانيين في الصور المعروضة.

و ـ استراتيجية التعلّم بخطة ترومب:

تركز خطة ترومب[١٥] على الاستفادة القصوى من عاملين تربويين مهمين هما: المعلمون والوقت المتوفر للتعلّم. يمكن لفريق التطوير الحالي استخدام خطة ترومب كإستراتيجية لتعلم التلاميذ كالتالي:

١ ـ تنظيم التلاميذ في مجموعات متفاوتة في الحجم كما يلي:
- كبيرة يتراوح عدد أفرادها من ١٢٥ ـ ١٣٥.
- صغيرة يتراوح عدد أفرادها من ١٢ ـ ١٦.
- فردية تتمثل في أفراد التلاميذ أنفسهم.

٢ ـ توزيع وقت التعلم كما يلي:
- ٤٠٪ من وقت التعلم للانشطة الجماعية.
- ٣٠٪ من وقت التعلم لأنشطة المجموعات الصغيرة.
- ٣٠٪ من وقت التعلم لأنشطة الدراسات الفردية.

٣ ـ تنظيم المعلمين: يتم تنظيم المعلمين في فرق تدريسية مناسبة بنفس التخصص أو بتخصصات متنوعة ولكنها مترابطة أو متصلة علمياً بعضها ببعض.

٤ ـ أنشطة التعلّم وتكون في ثلاثة أنواع:

■ أنشطة تعلم جماعية، تتمثل بدرجة كبيرة بالاستماع لمحاضرات التدريس وتوجيهاتها وشروحها المرتبطة بمادة التعلم.

■ أنشطة المجموعات الصغيرة: يتوزع أفراد المجموعات الكبيرة مع معلميهم بعد فهم المعلومات الاساسية، في مجموعات صغيرة لمناقشة المفاهيم التي تمّ تعلمها بالانشطة الجماعية، ولتعميقها لدى التلاميذ أكثر، يتولى قيادة

المجموعات الصغيرة أفراد مختلفين في كل مرة. بحيث تتوفر مع الوقت فرص القيادة لجميع أعضاء المجموعة، وذلك لتشجيع المشاركة والشعور بالمسؤولية لديهم.

- الانشطة الفردية: ينتج لدى أفراد التلاميذ من مناقشات المجموعات الصغيرة وعي ذاتي بخصوص جوانب المادة التي يلزم زيادة تعلمهم فيها، أو التي تستهوي رغباتهم واهتماماتهم الفردية بوجه خاص، حيث يقومون بمتابعة هذه الجوانب بأنشطة فردية مستقلة من خلال توجيه واستشارة المعلم عند الحاجة. من أهم الأنشطة الحالية: المشاريع الفردية المتنوعة والدراسات المستقلة في مقصورات خاصة بوسائل سمعية/ مرئية.

ز ـ استراتيجية التعلم بتفاعل الأقران:

يتم تفاعل الاقران للتعلم بعدة أساليب أهمها وأكثرها ممارسة في التربية المنهجية: المشاريع المتعاونة والمباريات والتعلم الخاص[١٦].

يقوم التلاميذ في الاسلوب الاول كمجموعات صغيرة متفاوتة في العدد حسب الحاجة بمشاريع تربوية مشتركة خاصة بتعلمهم كالابحاث والتقارير، ورسم الخرائط، والتجارب المعملية والرحلات العلمية وغيرها.

وبينما يسود التعاون المنتظم والاهتمام المتبادل الشخصي بين أعضاء المجموعة أو الفريق الحالي خلال انجازهم وتفاعلهم معاً، فان التنافس الفردي أو الجماعي يغلب على تفاعل هؤلاء أثناء قيامهم بالتعلم المطلوب في الاسلوب الثاني ـ المباريات التربوية.

أما في التعلّم الخاص فيتولى أفراد مختارون من التلاميذ مؤهلين اكاديمياً وميولاً تعليم أقران دونهم في العادة عمراً وتحصيلاً. عند تطوير استراتيجية التعلم بتفاعل الاقران واستخدامها في التربية المنهجية. يراعي الفريق الحالي على العموم، المبادىء والخطوات التالية[١٧]:

١ ـ تحديد فئات التلاميذ الذين يمكنهم التعلم بالاقران، ويكون هؤلاء في نوعين: تلاميذ متدنوا التحصيل، وتلاميذ ذو اسلوب ادراكي غير مباشر متفاعل (انظر استراتيجية أ: التعلم بتخطيط الاسلوب الادراكي).

٢ ـ تحديد أنشطة وخبرات التعلم المنهجية التي يمكن تنفيذها بالاقران.

تتصف هذه في العادة بالتنوع والشمول لتنوع أفراد التلاميذ واختلاف حاجاتهم للتعلم. وعليه يمكن للفريق الحالي الاستغناء عن هذه المهمة وتركها لمعلمي المنهج ليقوموا بها حسب ظروف تدريسهم للتلاميذ، مع الاشارة بأن خبرات التعلم المباشرة بالمعلم عادة يمكن تنفيذها بالاقران حسب الحاجة ـ تكليف أفراد التلاميذ المتفوقين بتعليم مجموعات صغيرة من أقرانهم.

٣ ـ تحديد المواصفات الشخصية والتحصيلية للاقران الذين سيقومون بالتعليم الخاص. من أهم هذه المواصفات.

- التفوّق في التحصيل.
- الشخصية الخلوقة المؤدبة المتكاملة (نسبياً) في خصائصها.
- القبول العام من التلاميذ، أي المحبوبون المفضلون منهم. لا يمكن بهذه المناسبة إحداث التعلم لدى التلاميذ إذا كان المعلم القرين نفسه ثقيل الظلّ مكروهاً.

٤ ـ تحديد المواد والوسائل والتسهيلات التعليميّة والجداول الزمنية والخدمات البشرية المساعدة، المناسبة لأنشطة وخبرات التعلّم بالاقران. فانه يلزم للاستعمال المؤثر من قبلهم تدريب جاد ومنظم للاقران المعلمين عليها ومتابعة وتقييم متواصلين لذلك.

٥ ـ تدريب التلاميذ الذين سيقومون بالتعلّم الخاص لأقرانهم، ويشمل هذا تعريفهم بطبيعة المهمات والادوار التي سيتولونها وتدريبهم على استخدام الأساليب والطرق والمواد والوسائل المناسبة لكل واحدة من مهمات التعلم.

٦ ـ تنفيذ استراتيجيات التعلم بتفاعل الاقران حسب خططها وجداولها الزمنية المقترحة، مع الاشراف والتقييم الهادف لفعاليتها التربوية من المعلمين المعنيين.

جـ ـ استراتيجية التعلم بمراكز الخبرات المتخصصة:

بينما تكون مراكز التعلم عموماً مدرسية وغير مدرسية (متواجدة في البيئة المحلية) ودائمة ثم مؤقتة مرحلية تقتضيها حاجات التلاميذ للتعلم، فان أنواعها تختلف باختلاف الحاجات الملحة لتعلم أفراد التلاميذ والمجتمعات المدرسية المحلية. فمراكز النحو والصرف (قواعد اللغة العربية) والرياضيات واللغة الاجنبية والكيمياء مثلاً، تعتبر ضرورات تربوية تستدعيها ناشئتنا المدرسية وتربيتنا المنهجية بحد سواء. ومهما يكن، فان الأنواع السائدة لمراكز التعلم هي كالتالي[١٨]:

١ ـ مركز استراتيجيات التعلّم الخاصة بعبارات الاتصال كالقراءة والكتابة وإنتاج الوسائل التعليمية على اختلاف أنواعها، واستخدام أنظمة ومصادر التعلم من برامج وأجهزة وآلات. يغلب على هذه الاستراتيجيات كما هو واضح الصبغة العملية والانجازية.

٢ ـ مركز استراتيجيات التعلم الاكاديمية الموجّهة لتعلم المواد الاكاديمية المدرسية بمختلف أنواعها الانسانية والعلمية والرياضية والجمالية.

يسد هذا المركز ثلاثة أنواع من استراتيجيات التعلم الاكاديمية:

تمهيدية استطلاعية يتعرف بواسطتها التلاميذ على المظاهر والمجالات والمبادىء العامة التي تميز مادة دراسية محددة أو أكثر، واستقصائية يجرّب من خلالها أفراد التلاميذ بمساعدة معلمين متخصّصين أساليب البحث الخاصة بالمواد الاكاديمية، ثم تخصصّية متقدمة يقوم بها التلاميذ بوضع خطط شخصية تقودهم للتعمّق في حقول اكاديمية معينة والانتماء الى جماعاتها. تتركز الانشطة الغالبة على الاستراتيجيات المتخصصة في الخبرات المعملية

والمكتبية المكثفة.

٣ ـ مركز استراتيجيات التعلّم الفنية/ الجمالية الخاصة بالموسيقى والتمثيل المسرحي والحركات التعبيرية والرياضيات والرسم والتصوير وغيرها. تتّم استراتيجيات التعلّم وأنشطتها في هذا النوع من المراكز بواسطة المعامل المتخصصة، وتكون في العادة بعدة أساليب: استطلاعية وترفيهية وهوايات فردية ووظيفية متخصّصة موجهة لاعداد الممتهنين بها.

٤ ـ مركز استراتيجيات التعلم الخاصة بالتكيف الاجتماعي:

تركز هذه الاستراتيجيات على المشاكل الاجتماعية والعلاقات الانسانية المحلية والدولية والبيئية والبيولوجية، وتستخدم أنشطة جماعية متفاعلة كحل المشكلات والمناقشات والحوار والتمثيل والمحاكات والالعاب التربوية.

٥ ـ مركز استراتيجيات التعلم الخاصة بالنمو الفردي:

تهدف الاستراتيجيات الحالية إلى توجيه نمو أفراد التلاميذ من خلال الارشاد والنصح والتعلم الخاص الذي يقوم به أفراد متطوعون من المعلمين والمجتمع المحلي لمن يحتاج من التلاميذ حيث تؤدي بهم لمزيد من الثقة والانتاجية وحسن الاختيار الوظيفي والتكيّف السليم مع البيئة المحيطة.

ط ـ استراتيجية التعلم بالأدوار التربوية:

يتم تنفيذ هذه الأدوار التربوية بالتمثيل أو اللعب أو تقمّص أفراد التلاميذ لشخصيات معينة.

يراعي فريق اختيار/ تطوير استراتيجيات التعلم بالادوار التربوية المبادىء والخطوات التالية[١٩]:

١ ـ تحديد المواضيع أو المواقف المنهجية التي يمكن تعلّمها بلعب أو تمثيل الادوار.

٢ ـ تحديد المعلومات والمفاهيم والعمليات، أي تحديد خبرات التعلم التي سيقوم

أفراد التلاميذ باكتسابها، ثم تنظيمها بصيغ عملية قابلة للتنفيذ ـ التمثيل أو اللعب أو التقليد.

٣ ـ تحديد طبيعة الوسيلة المناسبة لتنفيذ الأدوار التربوية. وقد تكون هذه متجسدة باللعب، أو تمثيل المواقف والأدوار أو التقليد المباشر لخبرات يتم عرضها من المعلم أو فيلم تعليمي.

٤ ـ تحديد المواد والوسائل والخدمات المساعدة المتنوعة التي تلزم لتنفيذ اللعبة أو المواقف التمثيلية المختارة في رقم ٣ أعلاه.

٥ ـ تحديد الأدوار التي يتبناها أفراد التلاميذ في لللعبة أو التمثيلية التربوية، مع المواصفات الشخصية والسلوكية لكل دور.

٦ ـ اقتراح الاحكام التنظيمية والتنفيذية للعبة أو التمثيلية التربوية، مع مراعاة بساطة ومحدودية هذه الأحكام لاضفاء الصيغة الطبيعية على مواقف اللعبة أو التمثيلية التربوية.

٧ ـ تجربة اللعبة أو التمثيلية التربوية للتعرّف على صلاحيتها التنفيذية وقدرتها على تحقيق خبرات التعلم المنشودة فيها. ثم تصحيح الصعوبات ومواطن الضعف الخاصة بذلك. ويتم هذا لفريق التطوير الحالي بالاستعانة بالمعلمين والتلاميذ الاعضاء فيه عادة، حيث يتولى هؤلاء أمر اختيار التلاميذ، وترتيب المواقف التجريبية المطلوبة في مدارسهم التي يعملون بها.

٨ ـ أجازة الالعاب أو التمثيليات التربوية بأدوارها ومراحلها لصيغها النهائية، ثم ترتيبها حسب تدريجها المنهجي.

ي ـ استراتيجيات التعلم بالمشاريع والأبحاث والتقارير:

تهدف هذه الاستراتيجية في العادة لتطوير القدرات التطبيقية للمفاهيم والخبرات المنهجية التي تعلمها التلاميذ في المدرسة أو تنمية ميولهم الايجابية نحو هذه المفاهيم والخبرات تمهيداً لتبنّيها من قبلهم ودمجها في شخصياتهم، أو للتغلب على صعوبات أو مواطن ضعف محدّدة خاصة بتعلم هذه المفاهيم والخبرات أو تركيزها أكثر لدى التلاميذ(٢):

وبينما تكون المشاريع والابحاث والتقارير المستخدمة في هذه الاستراتيجية شفوية وكتابية وعملية انجازية، فانه يراعى عند اختيارها/ تطويرها من الفريق الحالي ما يلي[٢١]:

١ ـ تحديد المواقف والمواضيع المنهجية التي يمكن تعلّمها بفعالية بواسطة المشاريع والابحاث والتقارير.

٢ ـ تحديد الوسيلة التي سيتم بها التعلم كأن تكون مشروعاً أو بحثاً أو تقريراً، ثم الكيفية التي سيقدم بها هذا التعلّم لتقييم كفايته.

٣ ـ تقرير الانشطة/ الخبرات المناسبة لكل مشروع أو بحث أو تقرير ثم اقتراحه في رقم (٢) أعلاه.

٤ ـ تحديد التوجيهات والاحكام والاجراءات الهامة لكل مشروع أو بحث أو تقرير التي سيتخذها التلاميذ في الحسبان عند قيامهم بالمطلوب بخصوصها.

٥ ـ اقتراح قائمة عامة بالمراجع المناسبة مبدئياً لتنفيذ كل مشروع أو بحث أو تقرير، سواء كانت هذه المراجع أو المصادر مكتوبة أو بيئية أو على شكل أفلام وصور ووسائل أخرى.

٦ ـ اقتراح مبادىء وأساليب الاشراف والتوجيه المناسبة لتنفيذ كل مشروع أو بحث أو تقرير، التي يتوجب مراعاتها من المعلمين خلال تطبيقهم لهذا النوع من الاستراتيجية مع التلاميذ.

٧ ـ اقتراح المعايير التقيمية المناسبة لتحديد كفاية تنفيذ التلاميذ لكل مشروع أو بحث أو تقرير خاص بتعلمهم.

ك ـ استراتيجية التعلم بحل المشكلات:

التربية المنهجية هي عبارة عن سلسلة من المشاكل التربوية التي يقوم التلاميذ بحلها واحدة بعد الاخرى، ناتجاً عن هذا اكتسابهم (تعلمهم) للخبرات أو المعارف أو المهارات النافعة لنموهم ولتوجيه حياتهم الشخصية. يمكن تطبيق تطوير هذه الاستراتيجية بالخطوات التالية[٢٢]:

١ ـ وصف المشكلة أو تقديمها للتلاميذ.

٢ ـ الطلب من التلاميذ اقتراح حلول مبدئية لمعالجة المشكلة (تعلم المطلوب فيها).

٣ ـ تحقق التلاميذ والمعلم من عدم كفاية الحلول المقترحة لمعالجة المشكلة (عدم كفاية تعلم التلاميذ للمطلوب في المشكلة).

٤ ـ دراسة التلاميذ لعدد مختار من المواد والوسائل التعليمية المساعدة على حل المشكلة (على التعلم).

٥ ـ سؤال التلاميذ عن فهمهم للمشكلة من خلال تفسيرها وشرحها وتفصيلها وايجازها بصيغ مختلفة واعطاء أمثلة توضيحية من واقع أو تعلّم التلاميذ.

٦ ـ دراسة التلاميذ لمزيد من المواد والوسائل التعليمية تتعلق بالمشكلة.

٧ ـ الطلب من التلاميذ تحليل المشكلة لعناصرها أو عواملها الاولية.

٨ ـ توضيح التلاميذ لأوجه التشابه والاختلاف والارتباط الملاحظة بين عناصر أو عوامل المشكلة.

٩ ـ توضيح التلاميذ للأسباب المحتملة لأوجه التشابه والاختلاف والارتباط الملاحظة.

١٠ ـ مشاركة التلاميذ الفعالة في حل المشكلة من خلال اقتراحاتهم الخاصة وإجاباتهم على أسئلة المعلم.

١١ ـ استنتاج التلاميذ للمبادىء والعموميات المساعدة على حل المشكلة (المساعدة على تعلمهم للخبرات والمعارف المتجسدة بالمشكلة).

١٢ ـ تطبيق المبادىء والعموميات للتحقق من صلاحيتها لحل المشكلة (أو لتركيز التعلم للخبرات والمعارف التي يجسدها، كما هو الأمر في التمارين التطبيقية الصفية/ البيتية).

ل ـ استراتيجية التعلم المبرمج:

يتوفر في التربية المنهجية ثلاثة أنواع من البرمجة التي يمكن للمعلم العادي

استخدامها في تعلم التلاميذ هي: الافقية والمنشعبة والماثتيكية. وبينها يمكن لفريق اختيار/ تطوير استراتيجيات التعلم الرجوع إلى تفاصيل تطوير كل نوع من هذه الاساليب في كتابنا: المنهج ـ أصوله وأنواعه ومكوناته، فانها تبدو بالنماذج التالية[٢٣]:

١ ـ البرمجة الأفقية:

١ ـ تسمى الحشرة التي تتطور بدورة مكونة من أربع مراحل هي البيضة واليرقة والعذراء والحشرة الكاملة...	الذبابة

شكل ٧ ـ ٣: نموذج توضيحي مبسط لبرمجة أفقية

٢ ـ البرمجة المنشعبة:

١ ـ تسمى الحشرة التي تتطور بدورة مكونة من أربع مراحل هي: البيضة واليرقة والعذراء والحشرة الكاملة: أ ـ الاسبيروجيرا ب ـ الاسفنج د ـ البرامبسيوم هـ ـ الذبابة جـ ـ الالوبوفرا	هـ

شكل ٧ ـ ٤: نموذج توضيحي مبسط لبرمجة منشعبة

م ـ استراتيجية التعلم الفردي:

تتم أنشطة/ خبرات التعلم بالاستراتيجية الحالية بعدة أساليب منها: الدراسة المستقلة، والابحاث الخاصة، والمادة المبرمجة والتعليم الخاص بالمعلم أو

الاقران، والوصفة الفردية والمشروع. يراعي الفريق عند اختياره/ تطويره لاستراتيجية التعلم الفردي المبادىء والخطوات التالية (٢٤):

١ ـ تحديد المفاهيم والمهارات والمعارف الاساسية التي سيتولى أفراد التلاميذ تعلمها.

٢ ـ تطوير أهداف خاصة لتعلم كل مفهوم أو مهارة أو معرفة.

يتوجب أن يعرف أفراد التلاميذ من هذه الاهداف الظروف والشروط ومعايير التنفيذ المقبولة لتعلمهم الناجح.

٣ ـ اقتراح المواد والوسائل والمصادر التربوية التي يمكن لأفراد التلاميذ استخدامها في تحقيق أهداف التعلم.

٤ ـ اقتراح الانشطة/ الخبرات التي تخص تعلم كل هدف، مرتبة حسب حدوثها.

٥ ـ اقتراح مبادىء ووسائل التقييم التي يمكن استخدامها ذاتياً من أفراد التلاميذ للتعرف على كفاية تعلمهم للاهداف المطلوبة.

٦ ـ اقتراح أنشطة اضافية هدفها إغناء تعلم أفراد التلاميذ وتعميقه لديهم، ليختارون منها حسب حاجاتهم ورغباتهم الفردية.

مهمة ٥: اختيار/ تطوير استراتيجيات التعلم المناسبة للتلاميذ والمنهج وبيئات التعلم:

بعد دراسة الفريق لأنواع استراتيجيات التعلّم الممكنة للتربية المنهجية، يقوم في هذه المهمة باختيار/ تطوير ما يناسب منها للتلاميذ والمنهج وبيئات التعلم المدرسية.

يراعي الفريق بهذا الصدد المعايير التالية (٢٥):

١ ـ مراعاتها لخلفيات وخصائص التلاميذ النفسية والتحصيلية والصحية والاسرية والخبرات والاهتمامات الخاصة وسرعاتهم الفردية في التعلم.

٢ ـ سماحها لأفراد التلاميذ بالقيام بدور فعال ومشاركة نشطة في التعلم، دون

الروتين أو الدور المُذعن العابر.

٣ ـ ارتباطها الوثيق بواقع التلاميذ الاجتماعي والبيئي واعتمادها المكثّف عليه في المحتوى والتنفيذ.

٤ ـ ارتباطها المباشر بأهداف ومعارف المنهج وتجسيدها لمتطلباتها.

٥ ـ قابليتها للتطبيق العملي حسب معطيات البيئة المدرسية البشرية والشكلية والتربوية.

٦ ـ استجابتها أو تناغمها مع التقاليد والاتجاهات الاجتماعية السائدة.

٧ ـ استجابتها أو تناغمها مع نتائج الابحاث والتجارب العلمية وآراء المختصين واقتراحاتهم الخاصة بالأنواع والصيغ المفيدة منها لتعلم المنهج المطلوب والمتعلمين.

٨ ـ تنوّع متطلباتها الانجازية كأن تكون شفوية أو كتابية أو عملية.

٩ ـ تنوّع مستوى متطلباتها الادراكية والشعورية والحركية والاجتماعية. أنظر بهذا الصدد الى تصنيف بلوم وجيلفورد الادراكيين وسلم جاينيه للمهارات العقلية وتصنيف كراثوول الشعوري وهارو الحركي ودر الاجتماعي.

١٠ ـ تنوّع اختصاصها ادراكياً وشعورياً وحركياً واجتماعياً. يرتبط هذا المعيار لدرجة كبيرة بسابقه رقم ٨.

١١ ـ تنوّع موقعها من الحصة كأن تكون تمهيدية وتطويرية وختامية. وداخل الحصة وخارجها.

١٢ ـ تنوّع درجة مشاركة التلاميذ للقيام بها كان تكون فردية وجماعية وشبه جماعية، مرتبطة بالمجموعات الصغيرة.

١٣ ـ تنوّع الحواس المستخدمة للقيام بها كان تكون سمعية وبصرية وشمية وذوقية ولمسية وجمالية كلما أمكن لهذا سبيلاً.

الخطوة الرابعة: تنظيم استراتيجيات التعلم بصيغ نفسية وتربوية وعملية مساعدة للتربية المنهجية.

يقوم فريق التطوير في هذه الخطوة بتنظيم استراتيجيات التعلم التي يتم له

اختيارها وتطويرها للمنهج، معتمداً في ذلك المعايير التي اقترحها سابقاً ـ فريق التخطيط بالخصوص. تتلخص هذه المعايير التنظيمية بما يلي (٢٦):

١ ـ الاستمرار، ويعني بالنسبة للانشطة تكرارها عمودياً، أي تكرار نفس نوع النشاط مرات ومرات خلال التعلم المنهجي. فاذا كان النشاط على سبيل المثال ذاتياً متمثلاً بالكشف أو اعداد التقارير الفردية الخاصة بالمادة، عندئذ يقوم التلميذ بمثل هذا النشاط لعدة مرات (حتى يتحقق الغرض الذي وضع أو اقترح منهجياً من أجله).

٢ ـ التدريج / التسلسل الافقي. ويفيد استمرار النشاط المنهجي ليس كمياً فقط كما هو الامر في المعيار السابق، بل نوعياً وكيفياً، حتى ينتهي بدرجة عالية من التركيب والمتطلبات الانجازية.

٣ ـ الدمج / التكامل ـ وهو ارتباط الانشطة المنهجية المتدرجة افقياً في الحجم والمتطلبات بصيغ موحدة تفيد تعلّم التلاميذ وتؤدي بهم من خلال الخبرات المركزة لتحصيل المهارات المطلوبة.

٤ ـ التدرج الزمني كما هو الحال في أنشطة التاريخ والادب والاجتماع.

٥ ـ تدرج الانشطة المنهجية على أساس تصنيف بنجامين بلوم الادراكي (الوحدة الخامسة ـ تطوير أغراض وأهداف المنهج).

٦ ـ تدرج الانشطة المنهجية على أساس سلم جاينيه للمهارات العقلية ـ أنواع التعلم وتتلخص أنواع التعلم أو أنشطته هنا في التدرج التالي:

■ التعلم الانعكاسي الذي يستجيب لاشارة أو حافز خارجي.

■ تعلم المنبه والاستجابة الذي ينبع مباشرة من مبادىء علم النفس السلوكي، أو التعلم المتسلسل، وفيه يعزز ويثير نشاط محدد آخر يليه، وتتكون أنشطة التعلم الحالي من عدة مجموعات من المنبه ـ الاستجابة.

■ الترابط اللفظي Verbal Association ويتكون من عدد من أنشطة التعلم المتسلسل.

■ تعلم التمييز Discrimination Learming وفيه يقارن التلميذ بين الاشياء

فيما يسمى بأنشطة التمييز أو المقارنة.

■ تعلم المفاهيم Concept Learning وأنشطته.

■ تعلم الاحكام والقواعد Rule Learning وأنشطته.

■ حل المشكلات Problem Solving وأنشطته.

٧ ـ تنظيم استراتيجيات التعلم حسب مهمات التطور لهافيغهرست وهي:

■ مهمات تطور الطفولة المبكرة.

■ مهمات تطور الطفولة المتوسطة.

■ مهمات تطور سن المراهقة.

■ مهمات تطور الرشد المبكر.

■ مهمات تطور الكهولة.

■ مهمات تطور الشيخوخة.

٨ ـ تنظيم استراتيجيات التعلّم حسب الحاجات الانسانية لماسلو وهي:

■ الحاجات الفيسيولوجية.

■ حاجات الامن والاستقرار النفسي.

■ الحاجات الاجتماعية أو حاجات الانتماء للآخرين.

■ الحاجات الخاصة بالذات الفردية للتلاميذ.

■ حاجات الاستقلال.

■ حاجات تحقيق الذات والكمال الفردي.

٩ ـ تنظيم استراتيجيات التعلم حسب الغرض التربوي الذي ترمي لتحقيقه خلال الحصة وهي (٢٧):

■ استراتيجيات التعلم المسخرة لتحضير التلاميذ في المشاركة والاندماج في التربية الصفية.

■ استراتيجيات التعلم المسخرة لزيادة وعي التلاميذ بعدم كفايتهم بخصوص موضوع أو خبرة التعلّم.

■ استراتيجيات التعلم المسخرة لاكتساب التلاميذ مبدئياً للخبرة المنهجية المطلوبة.

■ استراتيجيات التعلم المسخرة لممارسة التلاميذ للخبرة المنهجية التي تم

اكتسابها مبدئياً.

■ استراتيجيات التعلم المسخرة لتركيز وتعزيز التلاميذ للخبرة المنهجية التي تمّ اكتسابها.

■ استراتيجيات التعلم المسخرة لربط خبرات التلاميذ بعضها ببعض بصيغ منطقية ومتتابعة.

١٠ ـ تحديد نقاط التركيز المنهجي كالافكار الرئيسية والمبادىء والمفاهيم والاحكام العامة أو ميول أو خبرات خاصة للتلاميذ، أو مشاكل حياتية محددة أو مواضيع منهجية رئيسية ثم بناء واختيار وتنظيم الانشطة حولها.

١١ ـ تنظيم الانشطة حسب درجة وطبيعة مشاركة التلاميذ في القيام بها، كأن تكون أنشطة جماعية وأنشطة مجموعات صغيرة ثم أنشطة فردية مستقلة.

١٢ ـ تنظيم الانشطة حسب الحاسة الرئيسية التي يستعملها التلاميذ في القيام بها، كأن تكون أنشطة سمعية وأنشطة بصرية، وأنشطة لفظية وأنشطة جمالية وحركية.

١٣ ـ تنظيم الانشطة حسب تخصّصها السلوكي، كأن تكون أنشطة التعلّم الادراكي والشعوري/ والعاطفي والحركي والاجتماعي، أو أنشطة المعارف الجزئية، والعموميات والمبادىء والمفاهيم.

وهكذا يصبح الطريق ممهداً لمطور المنهج وعامليه، بعد الانتهاء من اختيار/ تطوير استراتيجيات التعلم المنهجية للانتقال لمهمة تطويرية تالية، هي تطوير العنصر الاخير من المنهج: استراتيجيات تقييم التعلم، والتي ستكون من اختصاص الوحدة الثامنة.

الوحـــدة الثامنة

اختـــيار/ تطوير استراتيجيات تقييم التعلم

أ ـ متطلبات أساسية للقيام بعمليات الوحدة.
ب ـ مصطلحات الوحدة.
حـ ـ خطوات تنفيذ الوحدة.

* حقائق واقتراحات خاصة: وجوب تعديل نظام التقييم السائد ليستجيب مع طبيعة ومتطلبات التعلم للمنهج الجديد.

١ ـ تشكيل الفريق المؤهل لاختيار/ تطوير استراتيجيات تقييم التعلم.
٢ ـ توفير الخدمات المساعدة لاختيار/ تطوير استراتيجيات تقييم التعلم.
٣ ـ تحديد الاجراء المناسب لاختيار/ تطوير استراتيجيات تقييم التعلم.
٤ ـ اختيار/ تطوير استراتيجيات التعلم.

مهمة ١: تحديد المتطلبات السلوكية لأهداف وخبرات التعلم التي يراد تقييمها.
٢ ـ تحديد استراتيجيات التقييم المناسبة لكل تعلم.
مهمة ٣: تطوير استراتيجيات تقييم التعلم.

٥ ـ تنظيم استراتيجيات التقييم بصيغ نفسية وتربوية وعملية مفيدة لتحديد كفاية التعلم وتوجيهه.

الوحـــدة الثـامنـة

اختــيار / تطوير اســتراتيجيات تقييم التعلّم

أ ـ متطلبات أساسية للقيام بعمليات الوحدة:

يتمكن مطوّر المنهج وعاملوه من الحصول على استراتيجيات تقييم التعلم بتوفيرهم أولاً لما يلي:

١ ـ انجاز فرق التطوير لعمليات الوحدة ٥و٦و٧. أي توفر أغراض / أهداف المنهج ومعرفته وأنشطة تعلّمه.

٢ ـ فريق متخصّص مؤهل لاختيار/ تطوير استراتيجيات تقييم التعلم.

٣ ـ خدمات بشرية مساعدة مثل: عمال وفنيي الوسائل والتجهيزات والتسهيلات التربوية، والكتاب / النساخ وعمال الخدمات العامة المتنوعة.

٤ ـ خدمات مادية مساعدة مثل: الميزانية اللازمة لتمويل عمليات الاختيار/ التطوير الحالية، والتسهيلات والتجهيزات والمواد والوسائل والآلات والمواد الخام الضرورية لاستضافة استراتيجيات التقييم وترجمتها لواقع محسوس.

ب ـ مصطلحات الوحدة:

١ ـ استراتيجية تقييم التعلم **Evaluation Strategies Of Learning**: هي خطة تربوية عملية تتكون من مبادىء ومعايير واجراءات ووسائل قياسية وتقييمية، وتهدف ملاحظة تعلّم التلاميذ للمعارف والخبرات المنهجية المطلوبة ثم عدّه والحكم على كفايته الكمية/ النوعية/ الكيفية حسب معايير مناسبة مسبقة.

* حقائق واقتراحات خاصة: وجوب تعديل نظام التقييم السائد ليستجيب مع طبيعة ومتطلبات التعلم للمنهج الجديد.

لا يكفي في الاحوال العادية للتربية المنهجية أن ينص المنهج على أنواع محددة من الاختبارات ووسائل التقييم الاخرى، بل من الضروري أيضاً أحداث تغيرات حقيقية كلياً أو جزئياً في نظام الاختبارات السائد بالمدارس المعنية.

ويلزم التأكيد، بأن عدم إدخال التغيرات التقيمية التي يقتضيها المنهج الجديد في التربية المدرسية، سيؤدي بالضرورة إلى فشله الكامل، وذلك لفقدان التناغم أو الارتباط بين أهداف المنهج ونتائجه من ناحية وفرص التعلم المدرسية ووسائلها وأساليبها المعتمدة من ناحية أخرى.

تظهر هذه العلاقة المنطقية في المُخطّط التوضيحي التالي:

أغراض/ أهداف التعلّم المنهجية ⟵⟶ فرص/ خبرات التعلّم المدرسية ⟵⟶ نتائج التعلّم المقصودة

فاذا ارتفع الارتباط بين أغراض التعلم المنهجية وخبرات التعلم المدرسية ثم بين خبرات التعلم المدرسية ونتائج التعلم المقصودة، عندئذ يظهر المُخَطَّط أعلاه كالتالي:

أغراض/ أهداف التعلم المنهجية ⟵ فرص/ خبرات التعلم المدرسية ⟵ نتائج التعلم المقصودة

وتتناول التغيّرات التي يمكن استحداثها في نظام التقييم السائد، مجالات مثل: أنواع الاختبارات التحصيلية الكتابية وغير الكتابية، ووسائل الملاحظة المتنوعة والمواد والتجهيزات التعليمية من ملفات وقرطاسية ونماذج تقييم وسجلات وكشوف النتائج، والتسهيلات المدرسية من قاعات وغرف اختبارية، وما يمكن أن تحتويه من أجهزة وتجهيزات خاصة، ثم ميول المعلمين، والعاملين، المدرسيين الاخرين ومهاراتهم التطويرية والاجرائية التي تتطلبها الاختبارات الجديدة عموماً.

جـ ـ خطوات تنفيذ الوحدة:

يتمّ لمطور المنهج وعامليه الحصول على استراتيجيات التقييم المطلوبة بخمس خطوات رئيسية، تبدو مع عملياتها كما يلي:

الخطوة الأولى: تشكيل الفريق المؤهل لاختيار / تطوير استراتيجيات تقييم التعلم.

يتكون الفريق المؤهل لاختيار/ تطوير استراتيجيات تقييم التعلم من عضوية ما يلي:

١ ـ مطوّر المنهج: قائد مراقب لأعمال فرق التطوير المنهجي، وموّجه عند الحاجة.

٢ ـ مختص اللغة المحلية: قائد موجه للغة وكتابة المنهج من جميع الفرق التطويرية بما في ذلك استراتيجيات تقييم التعلم.

٣ ـ مختص/ خبير في التقييم التربوي.

٤ ـ معلم أو أكثر من مدرسي المنهج.
٥ ـ مدير مدرسة أو أكثر.
٦ ـ تلميذ أو أكثر من متعلمي المنهج.
(قادة مشاركون في اختيار/ تطوير استراتيجيات تقييم التعلّم.)

٧ ـ مندوب أو أكثر عن فريق تطوير أغراض/ أهداف المنهج: قائد مشارك في اختيار/ تطوير استراتيجيات تقييم التعلّم.

٨ ـ مندوب أو أكثر عن فريق اختيار/ تطوير استراتيجيات التعلم: قائد مشارك في اختيار/ تطوير استراتيجيات التقييم.

٩ ـ مندوب أو أكثر عن فريق اختيار/ تفصيل معرفة المنهج: مستشار مشارك عند الحاجة.

١٠ ـ مندوب أو أكثر عن أهالي التلاميذ.
١١ ـ مندوب أو أكثر عن قادة المجتمع المحلي.
(مراقبون مشاركون عند الحاجة)

١٢ ـ عدد مناسب من النساخ/ الكتاب وعمال الخدمات المساعدة المختلفة، للتحضير لعمليات اختيار/ تطوير استراتيجيات التعلم وكتابتها، ولتسهيل

مهام الفريق والاستجابة المباشرة لحاجاته.

١٣ ـ منسق/ منظم لادارة أعمال الفريق وتنظيم أعماله الخاصة باختيار/ تطوير استراتيجيات تقييم التعلّم.

الخطوة الثانية: توفير الخدمات المساعدة لاختيار/ تطوير استراتيجيات تقييم التعلم.

حتى يستطيع الفريق الحالي اختيار/ تطوير استراتيجيات التقييم المطلوبة للمنهج، يلزم من مطور المنهج وعامليه بالتنسيق الدقيق الجاد مع الاداري الرسمي توفير الخدمات البشرية والمادية التالية:

١ ـ ميزانية كافية لتمويل مشتريات وعمليات اختيار/ تطوير استراتيجيات التقييم.

٢ ـ مواد ووسائل تعليمية مناسبة لتوضيح مبادىء واستراتيجيات التقييم الممكنة للتربية المنهجية وكيفيات تطوير كل منها.

٣ ـ تسهيلات وتجهيزات تربوية مناسبة لاستضافة عمليات اختيار/ تطوير استراتيجيات التقييم وتجربتها عند الحاجة.

٤ ـ قرطاسية ومواد مكتبية أخرى تحتاجها عمليات اختبار/ تطوير استراتيجيات التقييم.

٥ ـ آلات وأجهزة للطبع والنسخ والتصوير.

٦ ـ وسائل الاتصال والمواصلات المناسبة لأعمال الفريق الخاصة باختيار/ تطوير استراتيجيات التقييم.

الخطوة الثالثة: تحديد الاجراء المناسب لاختيار/ تطوير استراتيجيات تقييم التعلم.

يمكن لفريق اختيار/ تطوير استراتيجيات تقييم التعلم اعتماد أحد الاجراءين التاليين:

١ ـ اختيار/ تطوير استراتيجيات تقييم التعلم في نفس الوقت الذي يتمّ فيه تطوير أغراض/ أهداف المنهج (١).

يناقش فريق تطوير أهداف واستراتيجيات التقييم مباشرة ما يناسب كل هدف من مبادىء ووسائل واختبارات ومواقف ومعايير، يمكن بها التحقق من تعلّم التلاميذ للمعارف والمهارات المطلوبة فيه.

٢ ـ اختيار/ تطوير استراتيجيات تقييم التعلم كعنصر منهجي مستقل رابع، حيث يتولى الفريق المختص هذا الامر بعد قيام الفرق الاخرى بتطوير العناصر السابقة للمنهج الاهداف والمعرفة واستراتيجيات التعلم.

ومهما كان الاجراء التطويري الذي قد يعتمده مطوّر المنهج وعاملوه بخصوص استراتيجيات التقييم، فان الخطوة التالية تعد أساسية للحصول عليها في كل الأحوال.

الخطوة الرابعة: اختيار/ تطوير استراتيجيات تقييم التعلّم.

يتم لفريق التقييم انجاز هذه الخطوة بمراعاة ثلاث مهمات متتالية تبدو كما يلي:

مهمة ١: تحديد المتطلبات السلوكية لاهداف وخبرات التعلم التي يراد تقييمها:

يقوم الفريق في هذه المهمة بأخذ الاهداف/ خبرات التعلم منفردة أو على شكل مجموعات تخصّ نوعاً واحداً من التعلم ليحدّد بخصوصها ما يلي:

١ ـ نوع المعرفة أو المهارة أو القيمة المطلوبة في كل منها.

٢ ـ نوع التنفيذ السلوكي المطلوب للمعرفة أو المهارة من التلاميذ، كأن يكون شفوياً أو كتابياً أو انجازياً عملياً أو كلها جميعاً.

٣ ـ معيار صحة التنفيذ المقترح للمعرفة أو المهارة.

٤ ـ ظروف تنفيذ المعرفة أو المهارة الزمنية والمكانية والمادية، كالوقت المتوفر للتنفيذ والتسهيلات التربوية والوسائل والادوات والمواد المستخدمة في ذلك.

مهمة ٢ : تحديد استراتيجيات التقييم المناسبة لكل تعلّم :

بناء على نتائج المهمة السابقة، يتولى فريق التقييم تحديد ماهية استراتيجية التقييم التي يمكن تبنّيها لكل تعلّم.

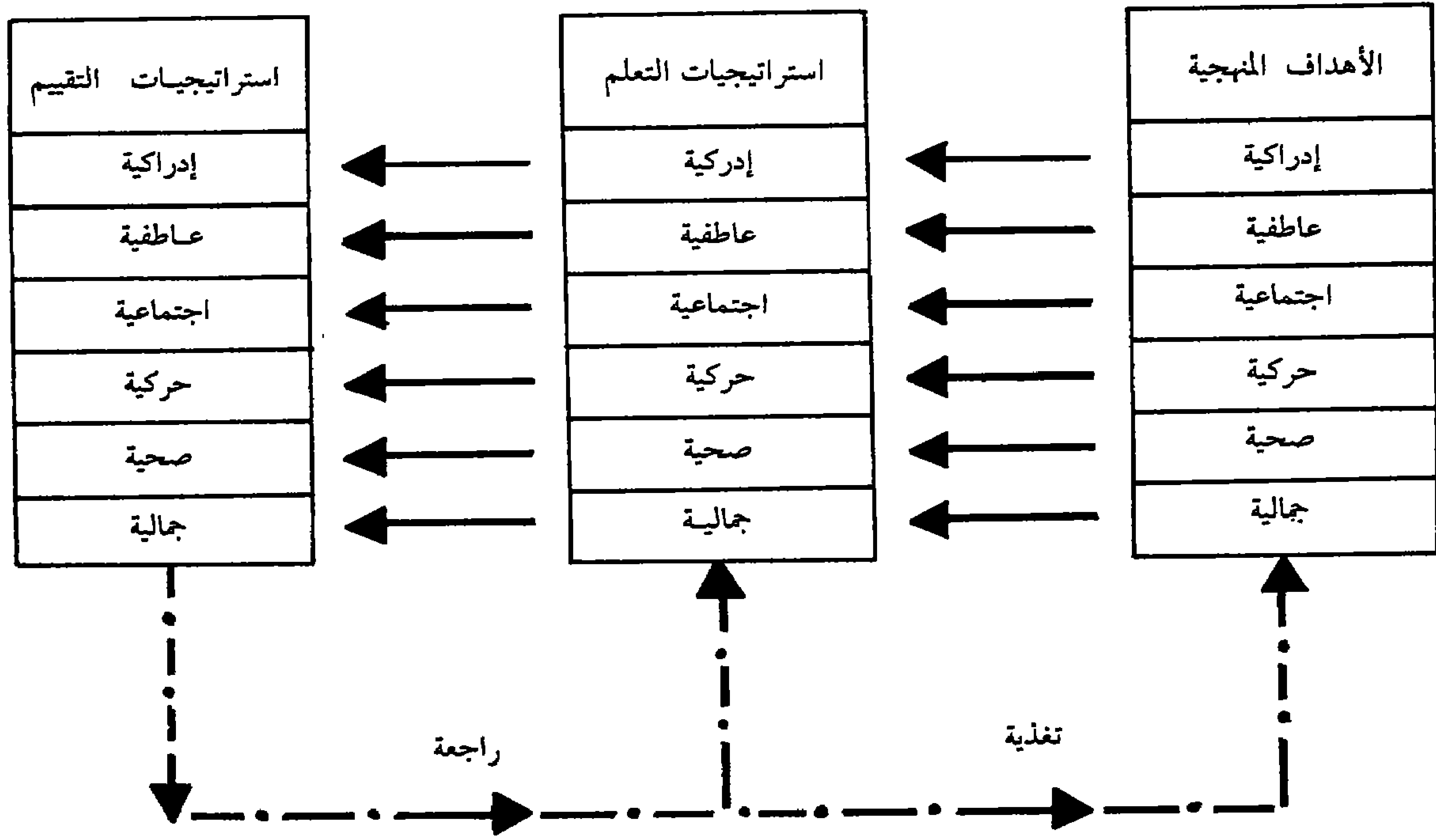
هذا، وإن نوع التعلم المطلوب في الهدف المنهجي والانشطة/ الخبرات المبنية على أساسه تحدّد مباشرة ماهية استراتيجية التقييم المناسبة له. فتكون استراتيجية التقييم بهذا ادراكية إذا كان الهدف وخبرات تعلمه ادراكيين، وعاطفية في حالة كون الهدف وخبراته كذلك. . . تبدو هذه العلاقة النوعية المقرّرة لاستراتيجيات التقييم بالرسم التالي (٢):

وفي الوقت الذي يحدّد فيه التعلم نوع استراتيجيات التقييم المطلوبة، فان كيفية هذا التعلّم ومعيار وظروف حدوثه تحدّد أيضاً قريناتها لاستراتيجيات التقييم. ولا يتوقف الأمر عند هذا الحد، بل يتعدّاه لوجوب تناغم المتطلبات السلوكية للتعلم مع مثيلاتها لاستراتيجيات التقييم. وانه لمن غير المنصف خلقياً وإنسانياً ونفسياً وتربوياً أن نعلّم التلاميذ شيئاً ونختبرهم في شيء آخر، أو نعلّمهم بمعايير وكيفيات وظروف تنفيذية محدّدة ثم نقوم بتقييم هذا التعلّم بمعايير وكيفيات وظروف مختلفة ـ أقل أو أكثر. يجب أن يوضع في الحسبان دائماً تجسيد نوع استراتيجية التقييم وكافة ظروفها التنفيذية لمثيلاتها في التعلّم الذي نقوم بملاحظته وقياسه والحكم على كفايته.

مهمة ٣: تطوير استراتيجيات تقييم التعلم:

يقوم فريق التقييم في المهمة الحالية بتطوير الاستراتيجيات المتوفرة لديه من المهمة السابقة رقم ٢. وقد يجد الفريق لديه بهذا الصدد الأنواع التالية من استراتيجيات التقييم.

١ ـ استراتيجيات تقييم ادراكية ـ شفوية أو كتابية أو عملية أو إسقاطية أو كلها معاً.



شكل ٨ ـ ١: رسم توضيحي للعلاقة النوعية التي تربط معاً الأهداف المنهجية واستراتيجيات التعلّم والتقييم.

٢ ـ استراتيجيات تقييم عاطفية ـ شفوية أو كتابية أو عملية أو إسقاطية أو كلها معاً.
٣ ـ استراتيجيات تقييم حركية ـ شفوية أو كتابية أو عملية أو إسقاطية أو كلها معاً.
٤ ـ استراتيجيات تقييم اجتماعية ـ شفوية أو كتابية أو عملية أو إسقاطية أو كلها معاً.

وكما أن استراتيجيات التقييم تكون حسب اختصاصها وكيفية تنفيذها في الأربعة أنواع أعلاه، فان كل واحدة من هذه الاستراتيجيات الأربعة تكون حسب وقوعها بالنسبة لعملية التعلّم في ثلاثة أنواع رئيسية هي: استراتيجيات تقييم قبل التعلم، واستراتيجيات التقييم أثناء التعلم ثم استراتيجيات تقييم بعد التعلم. وبينما تهدف استراتيجيات التقييم قبل وأثناء التعلمْ لتوْجيه عمليات التعلم (والتدريس)، فان النوع الثالث يهدف للتعرف على كفاية هذا التعلم بالمقارنة بمعايير تقييمية موضوعة.

ومهما يكن نوع استراتيجية التقييم أعلاه، فإنها يجب أن تضم في ثناياها معاً العمليات التالية:
١ ـ تخطيط تقييم التعلم بناء على نتائج اختبارات قبل التدريس.
٢ ـ ملاحظة التعلم.
٣ ـ قياس التعلم.
٤ ـ تقدير التعلّم بالتحليل والتفسير.
٥ ـ الحكم على كفاية التعلم.
٦ ـ التغذية الراجعة لتوجيه ولتحسين التعلّم.

وتتم ملاحظة التعلم باستعمال وسائل قياسية كالقوائم ومقاييس التقدير المتدرجة وجداول المشاركة البيانية وسجلات الحوادث القصصية (٣) والمقابلة الشخصية، إذا كانت طبيعة التعلم في الغالب ادراكية أو سلوكية حركية. أما إذا كان التعلم ذا طبيعة عاطفية/ اجتماعية، فان المقابلة والمواقف الانجازية الواقعية أو شبه الواقعية ومقاييس الشخصيّة الكتابية والاسقاطية تصبح أكثر

مناسبة لتقييم ذلك*.

ومع أن الملاحظة ووسائلها هي في مجملها عمليات وأدوات قياسية، إلاّ أن قياس التعلم المدرسي ـ أي عدّه وتحديد مجموعه أو كمه يتم في العادة بوسائل كتابية أو شفوية ـ نطلق عليها اختبارات التحصيل.

ويلي عمليات ملاحظة التعلم وقياسه عادة عمليات أخرى هامة تتمثل بتحليل وتفسير البيانات التحصيلية، للحكم نتيجتئذ على مدى كفايته أو فعاليته ولتزويد الجهات المعنية بعدئذ من تلاميذ وأولياء أمور، وإدارة مدرسية ومركزية ومعلمين بالتغذية الراجعة اللازمة للتحسين والتوجيه. حيث يستخدم في هذه المجالات اجراءات ووسائل احصائية ووصفية، بيانية وكتابية وشفوية متنوعة، يمكن الرجوع لتفاصيلها في مراجع تربوية متخصصة*، الأمر الذي يدعو لعدم تكرارها أو تفصيلها في هذه المناسبة.

ومن هنا، يأخذ فريق التقييم على عاتقه تطوير وسائل ملاحظة التعلم واختباراته المناسبة لأنواع التعلم التي تمّ اكتسابها نتيجة المنهج، حيث تبدو الخطوات التطويرية التي تجب مراعاتها بهذا الصدد مع بعض الامثلة التطبيقة كما يلي:ـ

أ ـ خطوات اجرائية عامة يجب مراعاتها عند تطوير وسائل الملاحظة والقياس:

يراعي الفريق عند تطويره لوسائل الملاحظة والقياس الخاصة بتعلم التلاميذ سواء كانت هذه شفوية أو كتابية أو عملية، الخطوات العامة التالية (٤):ـ

١ ـ تحديد أغراض الملاحظة أو القياس، أي تحديد نوع التعلم الذي ستقوم الوسيلة بملاحظته وقياسه.

٢ ـ تحديد محتوى الملاحظة أو القياس. أي تحديد مواصفات التعلم الذي ستجري ملاحظته وقياسه بالوسيلة المطلوبة، من مكونات وكيفيات ومعايير

* محمد زياد حمدان: تقييم التعلم: بيروت: دار العلم للملايين ١٩٨٠.

* محمد زياد حمدان: تقييم وتوجيه التدريس ـ جدة ـ الدار السعودية ١٩٨٤.

وظروف تنفيذ.

٣ ـ التحقّق من تمثيل المواصفات التي ستحتويها وسيلة الملاحظة أو القياس لنوع التعلم المطلوب، ويتّم هذا بمراجعة الاهداف المنهجية وخبرات التعلّم المقترحة لكل منها، حيث يتوجب أن تجسد هذه المواصفات كافة ما تنص عليه الاهداف/ خبرات التعلم من محتوى سلوكي ومعايير وكيفيات وظروف تنفيذية، وإلا تصبح وسيلة الملاحظة أو القياس غير صالحة للغرض الذي وضعت من أجله.

٤ ـ تحديد شروط وظروف وأحكام استعمال التلاميذ (والمعلم) لوسيلة الملاحظة أو القياس، أي تحديد كيفيات إدارة الوسيلة وإجابة التلاميذ عليها ثم قيم عناصرها (أسئلتها) بالمقارنة ببعضها البعض. كما يشمل التحديد هنا نوع التسهيلات (القاعات الاختبارية) والمدة، الزمنية والخدمات المساعدة لاجراء وسيلة الملاحظة أو القياس.

ب ـ مبادىء اجرائية خاصة بتطوير اختبارات التحصيل:

تضمّ اختبارات التحصيل السائدة في مجال التربية المنهجية ثلاثة أنواع رئيسية هي: الاختبارات الموضوعية والمقالية والمعيارية حيث تبدو مبادؤها التطويرية كما يلي (٥):

١ ـ اختبارات ملء الفراغ الموضوعية، ويتمّ تطويرها حسب المبادىء التالية:

- تمثيل أسئلة الاختبار لأنواع التعلم المطلوبة.
- وضوح لغة ومعنى أسئلة الاختبار.
- وقوع الفراغات في النصف الثاني من جملة أو عبارة السؤال.
- تواجد فراغ أو اثنين على الأكثر في جملة أو عبارة السؤال.
- تمثيل الفراغ لتعلم هام لشخصيات وحياة التلاميذ دون توافهه أو هوامشه.

■ تجنب النقل الحرفي لجملة أو عبارة السؤال من الكتاب أو المقرر الدراسي.
■ تجنب استعمال ما يشير للاجابة الصحيحة أو يوحيها للتلاميذ.

يبدو مثال تطبيقي لاختبارات ملء الفراغ حسب المبادىء التطويرية أعلاه كما يلي:

* يتكون العمود الثانوي الرصاص من...

* تتمثل شدة التيار الكهربي بكمية الشحنة الكهربية التي تمرّ من مقطع السلك في مدة...

* ويطلق على الشغل الذي يبذله العمود الكهربي لنقل شحنة كهربية في الدائرة...

٢ ـ اختبارات المطابقة الموضوعية، ويتمّ تطويرها حسب المبادىء التالية:ـ

■ تمثيل أسئلة الاختبار لأنواع التعلم المطلوبة.
■ وضوح لغة ومعنى أسئلة الاختبار.
■ كون عناصر الاختيار ضعف عناصر السؤال.
■ استخدام الاختيار الواحدة لمرة واحدة.
■ ترتيب العناصر الاختيارية والأسئلة هجائياً أو زمنياً.
■ وقوع سؤال المطابقة في صفحة واحدة.
■ اختصاص سؤال المطابقة بنوع واحد من التعلّم.
■ وضع شرطات أفقية بجانب عناصر السؤال، وأرقام أو أحرف هجائية للعناصر الاختيارية.

يبدو مثال تطبيقي لاختبارات المطابقة حسب المبادىء التطويرية أعلاه كما يلي:

* ضع رقم القطر بجانب المحصول الذي يشتهر به أكثر من غيره من الناحية الاقتصادية:

ـــ البن	١ ـ الاردن
ـــ البخور	٢ ـ الجزائر
ـــ الخضار	٣ ـ السعودية
ـــ الفستق	٤ ـ السودان
	٥ ـ الصومال
	٦ ـ العراق
	٧ ـ المغرب
	٨ ـ اليمن

٣ ـ اختبارات الصح والخطأ الموضوعية، ويتم تطويرها حسب المبادىء التالية

- تمثيل أسئلة الاختبار لأنواع التعلم المطلوب.
- وضوح لغة ومعنى أسئلة الاختبار.
- كون المفهوم أو الحقيقة التي يجسدها السؤال أما خاطئة أو صحيحة، دون أدنى شك في أي منها.
- تقارب عبارات الأسئلة من حيث الطول.
- كون نصف أسئلة الاختبار صحيحة والنصف الثاني خاطئة.
- ترتيب أسئلة الاختبار عشوائياً بحيث لا يوحي تنظيمها لنموذج الاجابة الصحيحة المطلوبة.
- وضع شرطتين افقيتين إحداهما للإجابة الصحيحة والأخرى للخاطئة، أو وضع شرطة أفقية واحدة أمام السؤ ال لوضع إشارة الخطأ أو الصح المناسبة له.

يبدو مثال تطبيقي لاختبارات «الصح والخطأ» حسب المبادىء التطويرية أعلاه كما يلي:

* تسمى المعادلة الجبرية ذات المجهولين من الدرجة الاولى بالخطيّة الآنية. صحيح ____ خاطيء ____

* يسمى المثلث الذي يمتلك ضلعين متساويين بالمتساوي الساقين. ____ ____

* يسمى الشكل الرباعي القائم الزوايا والمتساوي الاضلاع بالمستطيل. ____ ____

أو كما يلي:

ضع إشارة (√) أو إشارة (×) المناسبة لكل من العبارات التالية:

____ يكون حاصل الضرب مساوياً صفراً إذا كان أحد العوامل على الاقل صفراً.

____ يسمى الكسر مركباً حين يشتمل بسطه أو مقامه على كسر.

____ تتمثّل النسبة بين عدد وآخر في ضرب الأول والثاني.

٤ ـ اختبارات الاختيار المتعدّد الموضوعية، ويتمّ تطويرها حسب المبادىء التالية:

- تمثيل أسئلة الاختبار لأنواع التعلّم المطلوبة.
- وضوح لغة ومعنى أسئلة الاختبار.
- تراوح عدد الاختيارات بين أربعة وستة.
- تجنب كون بعض الاختيارات واضحة الخطأ أو الصحة.
- تقارب الاختيارات في الطول.
- تشابه الصيغة اللغوية للاختيارات. إذا بدأ الاختيار الأول بحرف أو بأل التعريف أو بفعل أو بأسم أو بإشارة، فيتوجب حينئذ أن تبدأ بقية الاختيارات بذلك.
- ترتيب الاختيارات هجائياً أو زمنياً أو قيمياً.

■ وضع شرطة أفقية بجانب عبارة السؤال لاثبات رقم الاختيار الصحيح له.

■ وقوع السؤال على صفحة واحدة.

يبدو مثال تطبيقي لاختبار الاختيار المتعدّد حسب المبادىء التطويرية أعلاه كما يلي:-

ـــ يطلق على الاجسام السيتوبلازمية المستديرة الشكل غِالباً المختصة ببعض الوظائف الغذائية وبعملية التركيب الضوئي:-

١ ـ أجسام جولجي.

٢ ـ البلاستيدات.

٣ ـ الروابط البلازمية.

٤ ـ الليسو سومات.

٥ ـ الميتوكوندريا.

٥ ـ الاختبارات المقالية القصيرة والطويلة، ويتم تطويرها حسب المبادىء التالية:

■ تمثيل أسئلة الاختبار لأنواع التعلّم المطلوبة.

■ وضوح لغة ومعنى أسئلة الاختبار.

■ تحديد الوقت المناسب وعدد الأسطر والصفحات المطلوبة لاجابة السؤال.

■ تحديد قيمة السؤال من العلامات بالمقارنة بغيره في الاختبار.

■ بدء أسئلة بأفعال مثل: عرّف، أذكر، أبحث، برّر، وضّح، تكلّم، لخّص، بوب، استنتج، ناقش...

■ اعتبار السؤال المقالي قصيراً إذالم تتعدّ إجابته الصفحة، إما إذا زاد عن ذلك فيعتبر مقالياً طويلاً.

تبدو أمثلة تطبيقية للاختبارات المقالية القصيرة والطويلة حسب المبادىء التطويرية أعلاه كما يلي:

* لخص في أقل من صفحة أثر البترول على الحياة الاقتصادية لدولة الكويت.
(٨ علامات، والزمن المحدد للاجابة ١٠ دقائق).

* ناقش كتابياً بما لا يزيد عن ثلاث صفحات أنواع الروابط التي تجمع شعوب الامة العربية (١٥ علامة، والزمن المحدد للاجابة هو ٢٠ دقيقة).

٦ ـ الاختبارات المعيارية ويتم تطويرها حسب المبادىء التالية:

■ تمثيل أسئلة الاختبار لأنواع التعلّم المطلوبة.

■ وضوح لغة ومعنى أسئلة الاختبار.

■ تطوير السؤال المعياري على أساس الهدف السلوكي المنهجي مباشرة، مع تجسيد الأول للثاني من حيث اسم السلوك ومعيار ظروف/ شروط تنفيذه.

■ كتابة فعل السؤال على أساس اسم السلوك المطلوب في الهدف المنهجي.

■ كتابة نفس المحتوى السلوكي الذي تجسّده الهدف المنهجي.

■ كتابة معيار وظروف/ شروط التنفيذ التي ينص عليها الهدف المنهجي.

يبدو مثال تطبيقي للاختبارات المعيارية حسب المبادىء التطويرية أعلاه، كما يلي:

* الهدف المنهجي: سيجمع التلاميذ كتابياً أعداد صحيحة مكونة من منزلتين بصحة ٩٠٪ وخلال ٢٠ دقيقة.

* السؤال المعياري: أمامك عشر مسائل حسابية تحتوي على أعداد ذات منزلتين، أجمعها كتابياً بصحة لا تقل عن ٩٠٪ وخلال عشرين دقيقة.

الخطوة الخامسة: تنظيم استراتيجيات التقييم بصيغ نفسية وتربوية وعملية مفيدة لتحديد كفاية التعلم وتوجيهه.

إن أهم اجراءات تنظيم استراتيجيات التقييم وأكثرها مناسبة للتعلّم المنهجي ما اعتمد منها على تسلسل الاهداف المنهجية أو خبرات العلم بهذه الاهداف حيث يؤدي تلقائياً، استعمال الاجراء لتدريج وتبويب استراتيجيات التقييم نفسياً وتربوياً وعملياً بما يفيد الحكم على كفايته ومن ثم توجيهه للأفضل.

ومهما يكن، فان هناك بعض المبادىء الاجرائية التي يمكن مراعاتها بجانب الاجراء الرئيسي أعلاه نلخصها كالتالي:

١ ـ تنظيم استراتيجيات التقييم على أساس موقعها من التعلم:
استراتيجيات التقييم قبل التعلم واستراتيجيات التقييم المرحلية ـ أثناء التعلم ثم استراتيجيات التقييم النهائية ـ بعد التعلم.

٢ ـ تدريج استراتيجيات التقييم التي تخص هدفاً أو موضوعاً منهجياً على أساس درجة تركيبها وصعوبتها استقرائياً: من البسيطة للمركبة، ومن السهلة للصعبة في متطلباتها وتنفيذها. يمكن بهذا الصدد استخدام التصنيف السلوكي المناسب الادراكي أو العاطفي أو الحركي أو الاجتماعي (انظر الوحدة الخامسة).

إن إنتهاء فريق التقييم الحالي من مهام هذه الوحدة ينتهي مبدئياً أعمال التطوير المباشرة الخاصة بالمنهج. ومهما يكن فانه يبقى أمام مطوّر المنهج وعامليه مسؤوليات تطويرية لا تقل أهميتها للتربية المنهجية عن المنهج نفسه هي على التوالي: استراتيجيات التدريس المناسبة للمنهج ثم الخدمات والكتب التربوية المساعدة (ككتاب الطالب المعلم المرشد للمنهج . . .). حيث ستكون هذه تباعاً من اختصاص الوحدات التاسعة والعاشرة والحادية عشر.

القسم الثالث

تطوير استراتيجيات تدريس المنهج وخدماته وموارده

الوحدة التاسعة
تطوير استراتيجيات تدريس المنهج

الوحدة العاشرة
توفير/تطوير الخدمات المساعدة للمنهج

الوحدة الحادية عشر
تطوير الكتب التربوية المساعدة للمنهج

الوحدة الثانية عشر
تطوير وحدة منهجية في نظريات التعلم:
مثال تطبيقي لوحدات الكتاب الأحدى عشر

الوحـدة التاسعـة

تطوير استراتيجيات تدريس المنهج

أ ـ متطلبات أساسية للقيام بعمليات الوحدة.
ب ـ مصطلحات الوحدة.
حـ ـ خطوات تنفيذ الوحدة.

١ ـ تشكيل الفريق المؤهل لتطوير استراتيجيات التدريس.
٢ ـ توفير الخدمات المساعدة لتطوير استراتيجيات التدريس.
٣ ـ تحديد المهارات التي تجسّدها الأهداف السلوكية لمواضيع أو وحدات المنهج.
٤ ـ تحديد خصائص وخلفيات المعلمين الذين سيقومون بتدريس المنهج.
٥ ـ تحديد الخصائص البشرية والتربوية والشكلية لبيئات تدريس المنهج.
٦ ـ تحديد خصائص وقدرات التلاميذ الشخصية السابقة لتدريس المنهج.
٧ ـ مراجعة المبادىء والطرق النفسية والتربوية والادارية المتوفرة لتدريس المنهج.
٨ ـ وصف أنواع ومكونات الاستراتيجيات المناسبة لتدريس المنهج.

مهمة ١: مراعاة المبادىء والمعايير العامة التالية عند وصف أنواع ومكونات استراتيجيات تدريس المنهج.
مهمة ٢: تحديد فئات التلاميذ الذين سيتعلمون باستراتيجيات تدريس المنهج.
مهمة ٣: تحديد أنواع المشتركين في تنفيذ استراتيجيات تدريس المنهج.
مهمة ٤: اختيار المعلومات المنهجية التي تجسدها استراتيجيات تدريس المنهج.

مهمة ٥: اختيار المبادىء والاساليب النفسية والتعليمية المناسبة لاستراتيجيات تدريس المنهج.

مهمة ٦: اختيار المواد والوسائل التربوية الممثلة لمعلومات استراتيجيات تدريس المنهج.

مهمة ٧: اختيار التسهيلات والتجهيزات التربوية الخاصة باستراتيجيات تدريس المنهج.

مهمة ٨: اختيار أساليب تنظيم التلاميذ والتجهيزات والفترات المناسبة لاستراتيجيات تدريس المنهج.

مهمة ٩: اختيار أساليب التفاعل والاتصال المناسبة للمشتركين بتنفيذ استراتيجيات تدريس المنهج.

مهمة ١٠: اختيار أساليب وعمليات التقييم الموجهة لاستراتيجيات تدريس المنهج.

* حقائق واقتراحات خاصة: مظاهر عامة للتقييم التربوي البناء.

٩ - تدريج استراتيجيات تدريس المنهج بصيغ نفسية وتربوية وعملية مساعدة للتعلم.

* حقائق واقتراحات خاصة: نماذج متنوعة لاستراتيجيات تدريس المنهج.

الوحـــدة التـاسعَـة

تطوير استراتيجيات تدريس المنهج

أ ـ متطلبات أساسية للقيام بعمليات الوحدة:

يتوّجب من مطوّر المنهج قبل البدء بتطوير استراتيجيات التدريس، توفير المتطلبات الأساسية التالية:

١ ـ قيام فرق التطوير المختصة بوحدات رقم ٥،٦،٧،٨، أي. توفر منهج جديد سيتم تنفيذه في التربية المدرسية.

٢ ـ فريق متكامل مؤهل لتطوير استراتيجيات تدريس المنهج.

٣ ـ خدمات بشرية مساعدة لعمليات تطوير استراتيجيات تدريس المنهج كالفنيين والنساخ/ الكتاب وعمال الخدمات العامة.

٤ ـ خدمات مادية مساعدة لعمليات تطوير استراتيجيات تدريس المنهج، مثل التسهيلات والمواد والوسائل والآلات والاجهزة لاستضافة عمليات التطوير وتجربتها المبدئية والانفاق عليها.

ب ـ مصطلحات الوحدة:

١ ـ استراتيجية التدريس Instructional Strategy: هي خطة تربوية تنفيذية تُسخّرُ لترجمة هدف منهجي أو أكثر للمعارف والمهارات الجديدة المطلوبة.

واستراتيجية التدريس بمفهومها البنّاء الشامل تجمع معاً التلاميذ والمعلمين والاداريين والبيئة المدرسية والاجتماعية والمنهج، منسقة معاً معطيات هذه العوامل البشرية والنفسية والتربوية والاجتماعية والعاطفية والمادية، للحصول على التعلّم المنشود للتلاميذ. تُجسِّد خطوات ٣ - ٩

بمهّماتها وعملياتها في هذه الوحدة، الاجراءات الرئيسية لتطوير استراتيجية التدريس والحصول عليها في التربية المنهجية.

جـ - خطوات تنفيذ الوحدة:

يحصل مُطوِّر المنهج وعاملوه على استراتيجيات التدريس المطلوبة بمراعاة الخطوات العامة التالية:

الخطوة الأولى: تشكيل الفريق المؤهل لتطوير استراتيجيات التدريس.

يضمّ الفريق المؤهل لتطوير استراتيجيات التدريس في عضويته ما يلي:

١ - مطور المنهج: قائد مراقب لأعمال فرق التطوير المنهجي وموجِّه عند الحاجة.

٢ - مختص اللغة المحلية: قائد موجه للغة وكتابة المنهج من كافة الفرق التطويرية بما في ذلك استراتيجيات تدريس المنهج.

٣ - مختص/ خبير في تدريس موضوع المنهج: قائد موجه لتطوير استراتيجيات تدريس المنهج.

٤ - مستشار/ خبير في علم التدريس: قائد مشارك عند الحاجة.

٥ - مختص في الوسائل والمواد التعليمية بما في ذلك المكتبة المدرسية: قائد مشارك في تطوير استراتيجيات تدريس المنهج.

٦ - معلم أو أكثر من مدرسي المنهج.
٧ - مدير مدرسة أو أكثر.
٨ - تلميذ أو أكثر من متعلمي المنهج.

(٦ - ٨): قادة مشاركون في تطوير استراتيجيات تدريس المنهج

٩ - مختص في علم النفس/ التربوي: قائد مشارك عند الحاجة.

١٠ - مندوب أو أكثر عن فريق تطوير أغراض/ أهداف المنهج: قائد مشارك في تطوير استراتيجيات تدريس المنهج.

١١ ـ مندوب أو أكثر عن فريق اختيار/ تفصيل معرفة المنهج : قائد مشارك في تطوير استراتيجيات تدريس المنهج .

١٢ ـ مندوب أو أكثر عن فريق اختيار/ تطوير استراتيجيات التعلم: قائد مشارك في تطوير استراتيجيات تدريس المنهج .

١٣ ـ مندوب أو أكثر عن أهالي التلاميذ. ١٤ ـ مندوب أو أكثر عن قادة المجتمع المحلي.	مراقبون ومشاركون عند الحاجة.

١٥ ـ عدد مناسب من النساخ/ الكتاب وعمال الخدمات المساعدة المختلفة للتحضير لعمليات تطوير وكتابة استراتيجيات تدريس المنهج، وتجربتها ميدانياً، ولتسهيل مهام الفريق والاستجابة المباشرة لحاجاته خلال ذلك.

١٦ ـ منسق/ منظم لادارة أعمال الفريق وتنظيم أعماله الخاصة بتطوير استراتيجيات تدريس المنهج .

الخطوة الثانية : توفير الخدمات المساعدة لتطوير استراتيجيات تدريس المنهج .

يلزم لتطوير استراتيجيات التدريس تنسيق مطور المنهج مع الاداري الرسمي لتوفير الخدمات المادية التالية:

١ ـ ميزانية كافية لتمويل مشتريات وعمليات التطوير الخاصة باستراتيجيات تدريس المنهج وتجربتها ميدانياً في بيئات حقيقية أو شبه حقيقية

٢ ـ مواد ووسائل تعليمية لتوضيح عمليات التطوير، والتجربة الميدانية لاستراتيجيات التدريس.

٣ ـ تسهيلات وتجهيزات تربوية قادرة على استيعاب عمليات التطوير وتجربتها المباشرة عند الحاجة.

٤ ـ قرطاسية ومواد مكتبية تحتاجها عمليات تطوير وكتابة استراتيجيات تدريس المنهج .

٥ ـ آلات وأجهزة للطبع والنسخ والتصوير.

٦ ـ وسائل الاتصال والمواصلات المناسبة لأعمال الفرق التطويرية.

الخطوة الثالثة: تحديد المهارات التي تُجسِّدها الاهداف السلوكية لمواضيع أو وحدات المنهج.

تعتبر الأهداف التربوية عموماً، والسلوكية منها بوجه خاص مفتاح الصناعة المنهجية بكاملها ـ تخطيطاً وتطويراً وتنفيذاً وتقييماً.

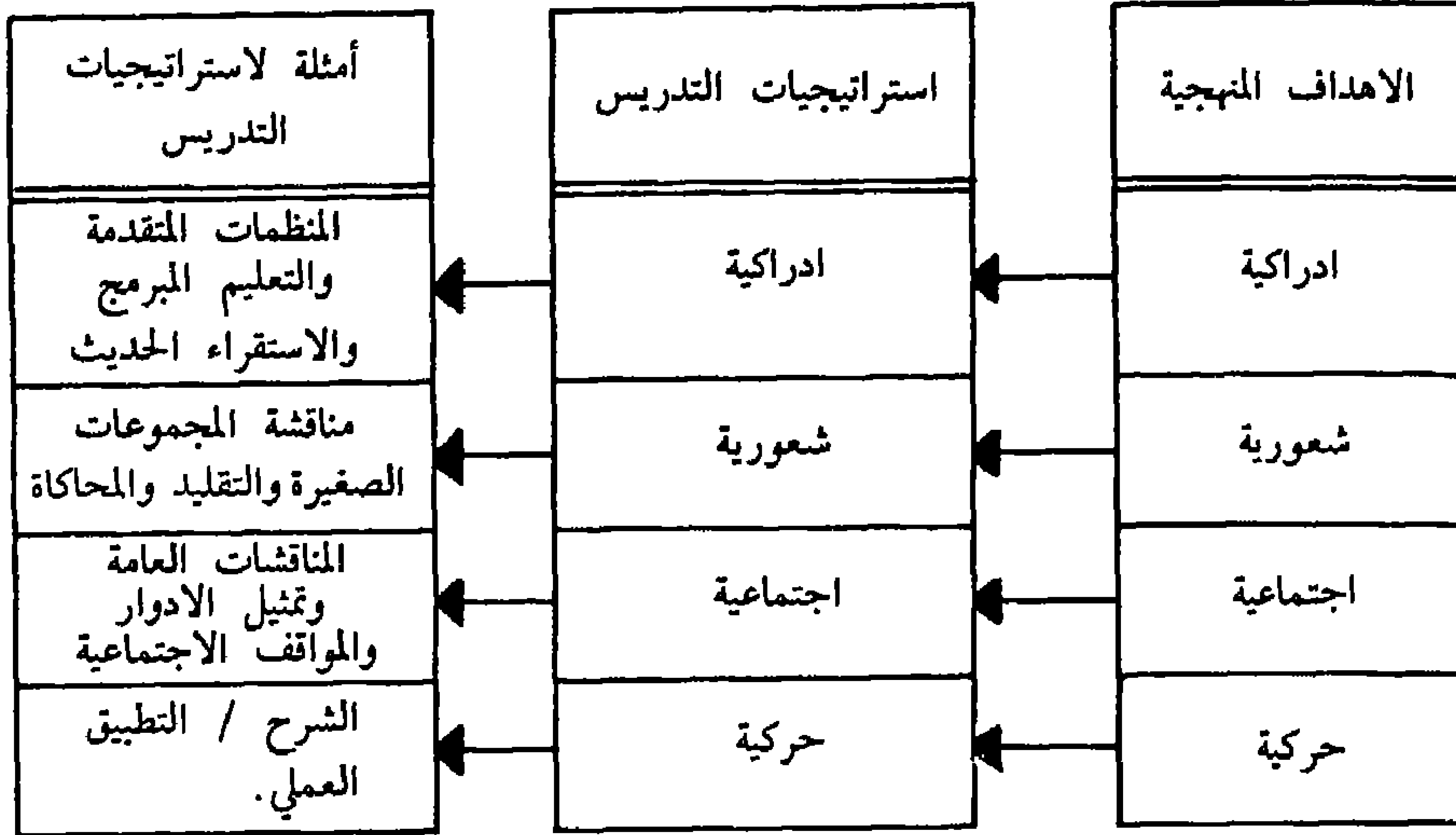
هذا، وأن كل نوع من هذه الأهداف يجسد في الواقع نوعاً محدداً من المهارات التي سيتعلمها التلاميذ نتيجة دراستهم لمواضيع أو وحدات المنهج.

فهناك أهداف الادراك والعاطفة والحركة والاهداف الخاصة بالفرد والاخرى المسخرة للمجتمع.

إن أهم ما يشير إليه التخصّص السلوكي للاهداف المنهجية هو وجوب معالجتها تربوياً من حيث التعلم والتعليم باستراتيجيات تستجيب مباشرة لطبيعة كل منها. فأهداف الادراك على سبيل المثال تستوجب استراتيجيات تدريس ادراكية، وأهداف العاطفة والحركة تحتاج لاستراتيجيات تدريسية مماثلة حتى يمكن الحصول على أنواع التعلم المطلوب في كل منها.

تبدو العلاقة العضوية والمنطقية التي تربط بين الاهداف واستراتيجيات التدريس، بالرسم التوضيحي التالي (١):

ومهما يكن، ففي بعض الحالات لا يتوّفر للمنهج أهداف سلوكية يَقْتَرِحُ على أساسها الفريق الحالي استراتيجيات التدريس المناسبة، يمكن عندئذ الرجوع للاهداف التربوية العامة بكل موضوع أو وحدة منهجية لتحديد أو تطوير أهداف سلوكية خاصة على أساسها، ومن ثم تطوير استراتيجيات التدريس المطلوبة.



شكل ٩ ـ ١: رسم توضيحي للعلاقة العضوية والمنطقية بين الاهداف المنهجية واستراتيجيات تدريسها.

الخطوة الرابعة: تحديد خصائص المعلمين الذين سيقومون بتدريس المنهج.

يعتبر المعلمون بخصائصهم وخلفياتهم المتنوّعة الاداة الرئيسية لتنفيذ المنهج، حيث يعتمد على مدى أهليتهم الشخصية والوظيفية نجاح المنهج أو فشله، ولا يمكن بأي حال للفريق الحالي تبني استراتيجية تدريسية تقوم على الاستقراء والاستقصاء أو الكشف مثلاً إذا كان المعلمون المتوفرون في التربية المدرسية غير مؤهلين شخصياً أو وظيفياً لهذا النوع. وبالمثل، إذا كانت الفلسفة التربوية العامة للمعلمين تقليدية تقوم بالدرجة الأولى على «تعليم التلاميذ شيئاً في عقولهم»، عندئذ تنحا استراتيجيات التدريس هذا الاتجاه التقليدي، فتجسد مثلا أساليب وأنشطة مباشرة كالمحاضرة والالقاء والحوار والأسئلة الصفية،

والتعليمات الجماعية في التوجيه. ومن الصعوبة بمكان في مثل هذه الحالة تبني استراتيجيات تقوم على الاختيار الفردي والأنشطة الفردية كما تدعو لذلك مناهج الطفل التقدمية، لكون هؤلاء المعلمين يعتقدون بعدم جدواها أو فعاليتها في اكتساب المعرفة، وربما يعتقدون في الحالات المتطرفة بنتائجها السلبية/ المدمرة على تعلم التلاميذ وشخصياتهم.

ومن العوامل التي يجب اعتبارها من فريق التدريس عند مراجعتهم لخصائص وخلفيات المعلمين ما يلي:

١ - **الذكاء العام والاستعداد الخاص** (٢): يتوجب من معلمي المنهج بأن يتمتعوا بمستوى ذكاء فوق المتوسط أي فوق ١٠٠، لنضمن مبدئياً انتاج سلوك تعليمي هادف لتعلم التلاميذ. ولا يجب بالمقابل أن نتوّقع من معلمين دون المتوسط في ذكائهم إنتاج أجيال ذكية وغنية في تعلمها وشخصياتها وسلوكها، لأن فاقد الشيء لا يعطيه ولا يستطيع انتاجه.

وكذلك الحال بالنسبة للاستعداد الخاص أو ما يسمى الآن بذكاء القدرات الخاصة. وإن أهم أنواع الاستعداد أو القدرات الذكائية الخاصة الضرورية للمعلمين ولمهنة التدريس عموماً هي: الذكاء الاكاديمي والذكاء الابتكاري/ الخلاق. وإن تدني المعلمين في هاتين القدرتين يجعل من تنفيذهم للمنهج أمراً شائكاً أو روتينياً سئماً يؤدي بالتلاميذ للتسرّب وعدم التعلّم الفعّال للمادة أو المهارات المنهجية.

وبينما يُعدُّ الذكاء العام المرتفع والذكاء الاكاديمي والابتكاري خصائص ضرورية للمعلمين ولنجاح التدريس المنهجي، فان عادية هذه القدرات أو ميلها للانخفاض لدى المعلمين يُحتِّم على الفريق مراعاة ما يلي:

- تفصيل المبادىء والاساليب التعليمية الملائمة للمنهج.
- تفصيل المبادىء والاساليب التعليمية التي يجب تجنبها في التدريس المنهجي
- تفصيل المبادىء والاساليب التحفيزية والتوجيهية والادارية.

■ تفصيل كيفيات التنفيذ ومناسباتها الزمنية للاستراتيجيات التدريسية.
■ تنويع استراتيجيات التدريس لتستجيب للفرق الفردية الخاصة بادراك وميول المعلمين.

٢ ـ فلسفة التربية: تُحدِّد فلسفة التربية في العادة نوع الإنسان الذي ستنتجُه التربية المنهجيّة. أما بالنسبة للمعلم (٣)، فان نوع الفلسفة التربوية التي يتبناها ترتبط مباشرة بأمرين رئيسيين هما: فلسفته الحياتية ـ نظرته الخاصة لطبيعة المعرفة والكون والخير والشر ثم مفهومه لطبيعة الانسان. وتُوجِّه الفلسفة التربوية للمعلم تبنيه لما يلي:

■ نظريته الخاصة بالتعلم.
■ محتوى وأساليب التعليم التي يعتقد بفائدتها وفاعليتها.
■ أساليب تعامله الشخصي مع التلاميذ.
■ أساليب توجيهه وتنظيمه وإدارته للتلاميذ.

فاذا اعتقد المعلم على سبيل المثال بأن العالم يسير حسب نظام ثابت وقوانين أزلية محددة تحكم حركته وخصائصه المختلفة (طبيعة الكون)، وإن الإنسان في هذا العالم قد خلق أيضاً حسب قوانين ومبادىء بيولوجية ثابتة، وإن أي تغيّر في طبيعة هذه القوانين العالمية قد يفقد العالم توازنه أو استمراره مما يعد شراً أو وبالاً (طبيعة الإنسان)، فان طبيعة الخير بهذا ترتبط بكل عمل يحفظ توازن العالم ويساعد على تنظيم علاقاته بعضها ببعض بما فيها علاقات الإنسان ببيئته المادية (طبيعة الخير والشر). ولا سبيل للإنسان بهذا من فهو هذه العلاقة والاستجابة لمتطلباتها إلا بتفاعله مع العالم الذي يعيش فيه، حيث ينمو نتيجة هذا التفاعل إدراكه العام ومعرفته وقدرته على النجاح وتحقيق ذاته الفردية (طبيعة المعرفة). أي باختصار إن المعلم يرى الكون المادي تَحكُمهُ قوانين علمية ثابتة، وإن المعرفة الحقّة تتكون من تفاعل الانسان المفتوح من البيئة حوله. إن أية معرفة أو سلوك يقوم بها هذا الانسان يتصّف بالخير إذا ساعدت على تنظيم علاقاته مع البيئة وعلى نجاحه فيها فيما بعد.

إن هذه المعتقدات الخاصة بفلسفة المعلم الحياتية وطبيعة الانسان تشكل لديه الأساس المتين لفلسفته التربوية، والتي تتلّخص بأن الإنسان خيِّر بالطبيعة، وإن التعليم الناجح هو الذي يراعي حرية التلميذ المطلقة ورغبته الطبيعية في التعلّم والتفكير والتعبير. وبهذا فان نظرية التعلّم التي تتفّق مع هذه المعتقدات الفلسفية تُعرفُ في علم النفس التربوي بالنظرية الإنسانية، والتي يمثل كارل روجرز وآرثر كومز وماسلو وغيرهم أهمّ مؤيديها في التربية. ومن هنا نتوقّع بأن تتصف أنشطة التعليم والتعلم بالعملية والنشاط والتطبيق وبالمشاريع والمناقشات الفردية مع التلاميذ التوجيه غير المباشر. أما وسائل التحفيز التي يمكن للمعلم أن يستخدمها فتتصف بالذاتية النابعة من قناعة التلميذ بالعملية التربوية وفائدتها على حياته وشخصيته، ومن شعوره بالحرية الكاملة والمسؤولية الشخصية في تعلّم ما يريد مادة وأسلوباً.

وبهذا، فان نوع الفلسفة التربوية للمعلم - غيبية أو تقليدية أو تقدمية تؤدي به تلقائياً لتبني ميول ومفاهيم وممارسات وأساليب تعليمية واجتماعية تتفق في مجملها مع معطيات فلسفته الخاصة بطبيعة الإنسان والكون والمعرفة والخير والشر. وعليه إذا حصل توافق بين الفلسفة التربوية للمنهج وللمعلمين فان هذا يؤدي في أغلب الأحوال أو في الظروف العادية للتربية المدرسية إلى نجاح التعليم المنهجي ووصوله إلى غاياته الموضوعة. أما في حالة حدوث اختلاف كامل أو جزئي بين الفلسفة التربوية للمنهج وللمعلمين، فان ما يحدث غالباً هو تعثّر التربية المنهجية وعدم تحصيلها للنتائج المرجوة.

وإن ما نلمسه في بعض بيئاتنا المحلية من تخبط التربية المدرسية وعدم فعاليّتها العامة يرجع في رأينا إلى اختلاف الفلسفة التربوية للمعلمين عن تلك التي تبناها المربون للمنهج حيث تجسّد أقصر السبل وأنجعها للتغلب على هذه المشكلة في سدّ الحاجة الوطنية من المعلمين المحليين. وبالرغم من تبني بعض هؤلاء لفلسفة تربوية مغايرة، إلا أن المعظم في الغالب نظراً لتجانس الخلفية العرقية والتربوية والاجتماعية والاقتصادية والتاريخية والنفسية، قد يمتلكون فلسفة تربوية مشابهة لفلسفة المنهج.

وفي حالة اختلاف الفلسفتين التربويتين للمعلمين والمنهج، وعدم إمكانية التغلب على هذا باحلال معلمين جدد ـ محليين أو غير ذلك، عندئذ يمكن لمختص التدريس تعريف المعلمين بفلسفة المنهج وتضميناتها التربوية للمتعلمين والتدريس والاهداف الوطنية العامة ومدى أهمية التزامهم بها خلال التربية المنهجية.

٣ ـ مفهوم التدريس: إن المفهوم أو التعريف الذي يحمله أو يعتقد به الفرد بخصوص الاشياء والوظائف التي يقوم بها يُوجّهُ لدرجة كبيرة أنواع وكيفيات سلوكه نحوها. فمفهوم الأب والأخ والأم والحداد والمزارع والمعلم هي أدوار أو أطر عملية يستلزم كل منها نوعاً محدداً من السلوك والتعامل الشخصي مع الناس والاشياء.

ومفهوم التدريس الذي يعتقد به المعلم يُوجِّهُ بالضرورة سلوكه التعليمي والشخصي مع التلاميذ. فاذا تمثَّل هذا المفهوم على سبيل المثال في كون التدريس مهنة تجارية، يعيش الفرد من خلالها كما هي الحال في كافة الوظائف أو الأعمال الحياتية الأخرى، عندئذ يغلب على لغة وأساليب المعلم الرسمية والروتين وعدم التجديد، حيث ينحصر همّهُ في هذه الحالة بالقيام بالحدّ الادنى لمتطلبات ومسؤوليات التعليم. لنُموٍ متكامل مفيد لشخصياتهم ومجتمعهم، حينئذ تتصف لغة وأساليب المعلم الاجتماعية والوظيفية بالتنوع والجدّة والاهتمام والتفاني والإنسانية.

ولا تحتاج التربية عموماً إلى معلمين يتخذّون من التدريس مهنة معاشية تجارية أو رسمية ميكانيكية، كما هي الحال في التربية العسكرية والزراعية والصناعية، بل المربين ينظرون إلى التدريس كمهمة إنسانية متفاعلة ومتجددة ينمون مع تلاميذهم من خلالها، وكوسيلة يحققون من خلالها أهدافاً وطنية جليلة لأمتهم.

وبالرغم من ارتباط مفهوم التدريس بنوع الفلسفة التربوية التي يتبّناها المعلم عادة، إلا أن بعض الظروف والعوامل الشخصية أو الاسرية أو الاجتماعية

العامة التي تسود مرحلة معينة من حياته، قد تؤدي به إلى تعديل فلسفته التربوية أو قبوله المؤقت على الاقل لفلسفة تربوية أخرى كاطار عملي لسلوكه الانساني والوظيفي للاستجابة للظروف الخاصة/ العامة السائدة.

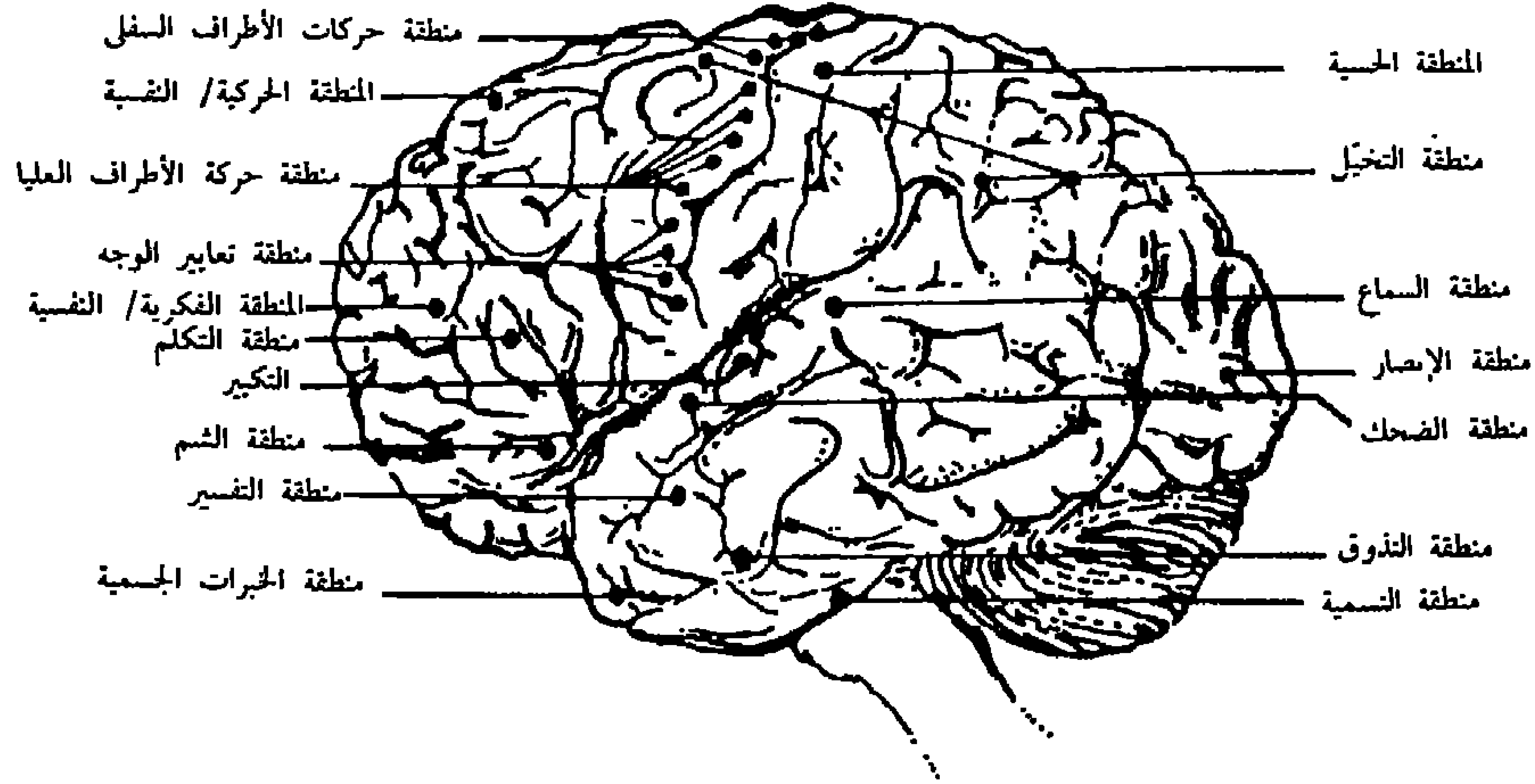
ومن هنا قد يكون مفيداً جداً تعريف المعلمين بالفلسفة التربوية للمنهج في حالة اختلافها ـ كما أشرنا في نهاية الفقرة السابقة ـ حيث يُجنب هذا عملية التربية المنهجية كثيراً من التناقض وعدم الهادفية.

٤ ـ **الاسلوب الادراكي التعليمي**: يتصل الاسلوب الادراكي للمعلمين (والافراد عموما) بطبيعة مكونات الدماغ الانساني المتمثلة في منطقتين ادراكيتين: يمنى بصرية ـ تختص بادراك المرئيات والابعاد والتصوّر والتخيّل والحسّ، ويسرى لفظية تختص بادراك اللغة والسمع والارقام والرموز والمنطق والتفكير العقلاني المترابط (٥).

والجدير بالذكر أن مجالي العقل أعلاه يعملان بشكل مستقل عن بعضهما، ولكنهما مرتبطان بمجموعة من الانسجة العصبية التي تعمل على دمج عمليات المجالين معاً وتكميل معنى أو ادراك أحدهما للآخر، يطلق عليها بالجسم الجاسيء —Corpus Callosum هذا وإن حدوث عطب أو انقطاع في أنسجة هذا الجسم يَحدُّ قدرة الدماغ وذلك حسب النسيج العصبي الذي تم قطعه أو اتلافه.

والذي يجدر تأكيده هنا هوان الفرد ـ معلماً أو تلميذاً أو غيرهما، يمتلك أربعة مصادر ادراكية رئيسية، يقوم باستغلالها عادة بدرجات متفاوتة في التعلّم والتعليم. إن هذه المصادر هي:

حسيّة مرتبطة بحاسة الشم واللمس والذوق، وحركية جسميّة، ثم بصرية، وسمعية. وقد يجمع الفرد بين هذه المصادر الادراكية ويستعملها معاً في ادراك المعاني والاشياء حوله، ومع هذا فالمتعارف عليه بهذا الشأن هو اعتماده أكثر على مصدر واحد للادراك دون المصادر الاخرى. فهناك مثلاً من يدرك بالاشكال



شكل ٩ ـ ٢ : رسم توضيحي للدماغ الإنساني ومناطقه الادراكية الرئيسية.

والصور المرئية، وآخر بالكلمة الملفوظة/ المسموعة، وثالث بالحركة والتطبيق العملي ورابع باللمس أو الشم أو الذوق.

وان إتّصاف الفرد أو اعتماده على مصدر ادراكي دون الآخر يؤدي به غالباً إلى تنبّه لمهنة ملازمة لطبيعة هذا المصدر. فنرى الميكانيكي والموسيقى وأصحاب المهن اليدوية/ الحركية، والحائك الخبير بصناعة الاقمشة وصانع المواد العطرية والطاهي، والمعلم الذي يدرك مادته أو يدرسها بالرسوم والصور والوسائل المعينة التوضيحية، أو قرينه الذي يهوى السماع والمحاضرة والتعليمات والتسجيلات السمعية لادراك ما يريد*.

* أُنظر لمزيد من التفصيل وللإستطلاع الموجز لمكونات الأسلوب الإدراكي لأفراد التلاميذ والمعلمين، في كتابنا: خرائط أساليب التعلم ـ تخطيطها واستخدامها في ترشيد التربية المدرسية (تحت الطبع).

وإن ما يهمنا هنا هو حقيقة كون معلمينا على ثلاثة أنواع بخصوص مصادرهم الادراكية: مرئيين يغلب على وسائلهم وطرقهم في فهم المادة وتدريسها للتلاميذ الوسائل المرئية بمختلف أنواعها، وسمعيين يعتمدون على اللفظ والسماع والشفوية وطرقها في الفهم والتدريس، ثم مرئيين سمعيين يدركون من خلال البصر والسمع ويعلمون تلاميذهم بوسائلهما. والنوع الأخير في الواقع هو الأكثر ملاءمة للتربية المدرسية وأكثر فاعليّة وإنتاجية في الاستجابة لمتطلباتها.

وفي حالة تحديد الفريق للمصادر الادراكية للمعلمين الذين سيقومون بالتدريس، يقوم بعدئذ باحدى ما يلي:

■ تطوير الطرق والمواد والوسائل المنهجية التعليمية على أساس هذه المصادر وخاصة في حالة اتفاقها مع المصادر الادراكية للتلاميذ.

■ تطوير استراتيجيات عملية تدريبية لتعديل أساليب المعلمين ومصادرهم الادراكية لتتفق مع تلك التي يمتلكها تلاميذهم. يتم التعديل عادة بتقوية المصادر الادراكية المتدنية الاستعمال لديهم.

والشيء الذي تجب مراعاته في كل الاحوال من الفريق الحالي هو مراعاة المصادر والأساليب الادراكية للتلاميذ أولاً كأساس لتطوير استراتيجيات تدريس المنهج دون معلميهم في الغالب.

٥ ـ **التأهيل الوظيفي**: يراجع فريق التدريس بعناية خلفية المعلمين الوظيفية قبل الخدمة وأثناءها، آخذاً في الاعتبار ثلاثة أمور.

■ كفاياتهم الاكاديمية التخصّصية المرتبطة بموضوع المنهج.

■ كفاياتهم التطبيقية الخاصة بتدريس المنهج وتوجيه تعلم التلاميذ.

■ أنواع تأهيلهم الوظيفي كأن يكون عاماً لجميع متعلمي المنهج أو خاصاً بفئة منهم دون الاخرى ـ متفوقين أو عاديين بطيىء التعلم .

يبادر فريق التدريس في ضوء البيانات المتوفرة لديه باقتراح ما قد يلزم معلمي المنهج من دورات تدريبية لرفع تأهيلهم الوظيفي. كما يحصل فريق التدريس نتيجة قيامه بهذه الخطوة على الأنواع التالية من المعلمين المتوفرين لتدريس المنهج:

١ ـ معلمون تقليديون في تدريسهم يتصفون بالاسلوب المباشر الاملائي وبالتركيز على المادة المنهجية والقيم والرغبات الاجتماعية دون التلاميذ.
٢ ـ معلمون تقدميون في تدريسهم يتصفون بالاسلوب غير المباشر المتفاعل مع التلاميذ، وبالتركيز على المتعلمين ومتطلبات نموهم دون المجتمع أو المادة الدراسية.
٣ ـ معلمون ذو أسلوب ادراكي مرئي ـ يعتمدون في ادراكهم للمادة المنهجية وفي تعليمها بعدئذ للتلاميذ على الكلمة والصورة والاشكال المرئية.
٤ ـ معلمون ذو اسلوب ادراكي سمعي ـ يعتمدون في ادراكهم للمادة المنهجية وفي تعليمها بعدئذ للتلاميذ على الكلمة والاصوات والالفاظ المسموعة.
٥ ـ معلمون ذو اسلوب ادراكي متكامل: مرئي/ سمعي، يعتمدون في ادراكهم للمادة المنهجية وفي تعليمها بعدئذ للتلاميذ على الوسائل المرئية/ السمعية.
٦ ـ معلمون فرديّون مستقلون في ادراكهم وبالتالي في أساليبهم التعليمية للتلاميذ.
٧ ـ معلمون متفاعلون في إدراكهم، يعتمدون على الاقران والمجموعات الصغيرة في ادراكهم وتعليمهم.
٨ ـ معلمون يعتمدون على التنظيم والتفصيل والتسلسل في ادراكهم وتعليمهم.
٩ ـ معلمون يعتمدون على المنطق الاستقرائي في ادراكهم وتعليمهم.
١٠ ـ معلمون يعتمدون على المنطق الاستنتاجي في ادراكهم وتعليمهم.
١١ ـ معلمون يعتمدون على التشابه/التقارب بين الاشياء في ادراكهم وتعليمهم.
١٢ ـ معلمون مؤهلون لتدريس التلاميذ المتفوقين.
١٣ ـ معلمون مؤهلون لتدريس التلاميذ العاديين.

١٤ ـ معلمون مؤهلون لتدريس التلاميذ المعوقين.
١٥ ـ معلمون مؤهلون لتدريس التلاميذ بطيئي التعلم.

الخطوة الخامسة: تحديد الخصائص البشرية والتربوية والشكلية لبيئات تدريس المنهج.

يقوم فريق التدريس بهذه الخطوة للقيام من خلالها بأمرين:

* تنسيق استراتيجيات التدريس، وبناؤها على أساس ما هو متوفّر من بيئات مدرسية.
* ادخال التعديلات اللازمة على البيئات المدرسية لتستجيب لمتطلبات التدريس المنهجي.

وعلى العموم، يعتبر الفريق الحالي عند تحديده لخصائص بيئات التدريس المنهجي العوامل التالية:

١ ـ الخصائص المدرسية البشرية/ الاجتماعية:

■ أنواع الاداريين والمعلمين والعاملين المتوفرين للتربية المدرسية.
■ الكفاية العددية لهؤلاء الاداريين والمعلمين والعاملين.
■ درجة الاحترام المتبادل بين أفراد المجتمع المدرسي من اداريين ومعلمين وتلاميذ وعاملين.
■ درجة الثقة المتبادلة بين أفراد المجتمع المدرسي.
■ مدى انتهاء أفراد المجتمع للمدرسة.
■ أساليب تفاعل المجتمع المدرسي مع بعضهم البعض ومدى تعاونهم.
■ تلاحم أفراد المجتمع المدرسي وتماسكهم ـ تدني الخلافات الشخصية فيما بينهم.
■ اهتمام أفراد المجتمع المدرسي ورعايتهم لمصالح ورغبات بعضهم البعض.
■ المودة العامة.
■ التعبير العام لافراد المجتمع المدرسي عن مشاعرهم وعواطفهم.

■ التزام أفراد المجتمع المدرسي بأدوارهم عند القيام بعمل أو تحمل مسؤولية مدرسية.
■ النظام العام خلال الفُسح والفترات الانتقالية بين الدروس اليومية.
■ تشجيع الذاتية الفردية والاستقلال والرأي الآخر في الحياة المدرسية.
■ مدى الموضوعية والانسانية في معالجة المشاكل المدرسية.

٢ ـ الخصائص المدرسية التربوية:

■ درجة تركيز العمليات التربوية على التطوير أو النمو الفردي للتلاميذ.
■ مدى توفر معايير وأحكام موضوعية عامة للانجاز التربوي للتلاميذ والمعلمين والاداريين.
■ انتظام العملية التربوية اليومية ـ إنسيابية حدوثها والمراعاة العامة لمواعيدها.
■ مدى تخطيط المعلمين والاداريين وتحضيرهم للعملية التربوية اليومية.
■ قيام التلاميذ بمسؤولياتهم التربوية نوعاً وكيفاً وكماً.
■ قيام التلاميذ بمسؤولياتهم التربوية ذاتياً دون كثير من التوجيه والحث.
■ تنوع متطلبات وأساليب عمليات التعلم والتعليم.
■ تنوع بيئات التعلم والتعليم المدرسية ـ عدم محدوديتها بالقاعة أو الغرفة الدراسية.
■ تعدّد وتنوّع الانشطة المنهجية والاضافية المدرسية.
■ التعاون العام بين أفراد المجتمع المدرسي في القيام بعمليات التعلّم والتعليم.
■ وضوح الاهداف التربوية المدرسية ومدى معرفة أفراد المجتمع المدرسي والتزامهم بها.
■ مشاركة أفراد المجتمع المدرسي كل حسب دوره في تخطيط العملية التربوية المدرسية.
■ أهداف التقييم التربوي لعمليات التعلّم والتعليم ـ موضوعية: للتوجيه والتصحيح ونمو التلاميذ الفردي، أم شخصية: للتصنيف والتبويب لفئات متدرجة وللترفيع من مستوى لآخر.

■ مدى كفاية المواد التعليمية لعمليات التعلّم والتعليم.

٣ ـ الخصائص المدرسية الشكلية:

■ نوع البناء المدرسي ـ متخصّص معد أصلاً ليكون مدرسة، أو أنه مؤجراً.

■ جدّة البناء المدرسي.

■ سعة الغرف المدرسية.

■ سعة الممرات المدرسية.

■ سعة وتعدد الساحات والملاعب المدرسية.

■ توفر حديقة مدرسية.

■ توفر الساحات المدرسية.

■ توفر غرف الانشطة الاضافية التربوية والترفيهية.

■ نوع التجهيزات المدرسية ـ مدى جدّتها وقابليتها للحركة والاستعمال.

■ كفاية الضوء والتهوية والتكييف في البناء المدرسي.

■ قابلية البناء المدرسي وغرفه وساحاته للتعديل واستيعاب ما يتجسد من آلات وتجهيزات وأساليب تربوية.

الخطوة السادسة: تحديد خصائص وقدرات التلاميذ الشخصية السابقة لتدريس المنهج.

من المفترض بأن مخططي المنهج والفرق التطويرية السابقة قد قاموا بتحديد خصائص وخلفيات التلاميذ الذين سيدرسون المنهج، حيث كان أهمها (٦):

١ ـ الخلفيات والخصائص الاجتماعية، وتشمل الحالة الاجتماعية والاقتصادية (الطبقة الاجتماعية) واللغوية والخلقية والدينية والعرفية للاسرة، وعلاقاتها وتقاليدها السائدة.

٢ ـ الخصائص الجسميّة وتشمل: الجنس والعمر والطول والوزن والبصر والسمع والاحساس والحركة والمعوّقات الجسمية/ الصحة العامة.

٣ ـ القدرات الجسمية وتشمل: القوة والقدرة على التحمل والسرعة والدقة والاندفاع والتناسق/ التوازن والمرونة.

٤ ـ القدرات النفسية/ الشخصية وتشمل: الميول والعواطف والقيم الشخصية والذكاء والاستعداد والهوايات الخاصة.

٥ ـ التحصيل المدرسي ويتضمن هذا نوعين: تحصيل عام مرتبط بالتربية المدرسية، وتحصيل خاص مُتصِّل بالمادة الاكاديمية للمنهج.

وفي هذه المرحلة على كل حال، يعمد فريق التدريس الى تحديد الخصائص والقدرات الشخصية للتلاميذ التي يجب توفّرها لديهم كمتطلبات أساسية لدراسة المنهج. إن أهم هذه المتطلبات تكون في العادة بالانواع التالية (٧):

١ ـ متطلبات ادراكية عامة مثل: القدرة على القراءة والكتابة (القدرة اللغوية) ثم المرحلة الادراكية العامة التي يتوجب أن يكون فيها التلاميذ عند دراستهم للمنهج كالمرحلة الحركية أو الحدسية أو الحسية أو الرسمية التأملية حسب جان بياجيه.

٢ ـ متطلبات أكاديمية تحصيلية مثل دراسة التلاميذ ونجاحهم في مقررات مدرسية مرتبطة بالمنهج الجديد.

٣ ـ متطلبات جسمية كالجنس والعمر والصحة العامة، ثم بعض القدرات الخاصة التي يتوجب توفّرها بدرجة عالية للنجاح في دراسة المنهج، كما هي الحال مع القدرة الحركية المتوازنة وقوة التحمّل والمرونة والدقة عند تعلم المهارات الحركية بوجه عام (المناهج المهنية).

يستعين فريق التدريس الحالي في عمليات تحديد المتطلبات السابقة لتعلّم المنهج من التلاميذ بفريقي تطوير أغراض/ أهداف المنهج واستراتيجيات التعلم في الوحدتين الخامسة والسابعة من هذا الكتاب.

الخطوة السابعة: مراجعة المبادىء والطرق النفسية والتربوية والادارية المتوفرة لتدريس المنهج.

يقوم فريق التدريس بعد اتمامه للخطوات الست السابقة، بمراجعة ما هو متوفّر لتدريس المنهج من مبادىء واجراءات تحضيرية وتنفيذية وتقييمية، حيث

يراعي بهذا الصدد العمليات التالية:

١ ـ مراجعة مبادىء وكيفيات تخطيط المنهج التدريسي وتحضير وحداته ودروسه اليومية للتربية الصفية (انظر لمزيد من التفصيل بهذا الصدد لكتابنا: تحضير التدريس الصفي).

٢ ـ مراجعة أنواع ومبادىء تحفيز التعلّم في التربية الصفية (أنظر بهذا الصدد لكتابنا: التعلم الصفي ـ تحفيزه وإدارته وقياسه، جدة مؤسسة تهامة، ١٩٨٤).

٣ ـ مراجعة مبادىء وأساليب إدارة الفصل وتوجيه التلاميذ خلال التربية الصفية (أنظر بهذا الصدد لكتابنا: التعلم الصفي، السابق الذكر).

٤ ـ مراجعة طرق وأساليب التدريس المتوفرة للتربية الصفية، قد تكون هذه الأساليب والطرق في الفئات التالية (أنظر لتفاصيل هذه الأنواع في ملحق رقم أ):

- طرق وأساليب منهجية مثل المنظمات المتقدمة والتدريس المبرمج والاهداف السلوكية والوحدات والموضوعات.
- طرق وأساليب لفظية إلقائية مثل: المحاضرة والالقاء والقصة.
- طرق وأساليب سائلة مثل الأسئلة الصفية والاستقراءوالحديث والحوار.
- طرق وأساليب الكشف وحل المشكلات.
- طرق وأساليب المناقشة.
- الطرق والأساليب العملية.
- طرق وأساليب لعب الادوار والتقليد والمحاكاة والتمثيل التربوي.
- طرق وأساليب التعلّم الفردي/ المستقل.
- طرق وأساليب التعلّم بالبيئة المحلية.
- طرق وأساليب التعلم الشخصي.
- طرق وأساليب التعلم بالتعديل السلوكي.
- طرق وأساليب الانشطة المدرسية الاضافية.

الخطوة الثامنة: وصف أنواع ومكونات الاستراتيجيات المناسبة لتدريس المنهج.

يبدأ فريق التدريس في هذه الخطوة بالتطوير الفعلي للاستراتيجيات التدريسية الملائمة للتلاميذ والمنهج والبيئات المدرسية، حيث يراعى بهذا الخصوص عشر مهمات متتابعة تبدو كما يلي:

مهمة ١: مراعاة المبادىء والمعايير العامة التالية عند وصف أنواع ومكونات استراتيجيات تدريس المنهج.

إن أهم المبادىء والمعايير التي يتوجب مراعاتها عند وصف استراتيجيات التدريس هي ما يلي (٨):

١ ـ تنوع متطلباتها النفسية والتنفيذية.

٢ ـ تعدّدها الكمي.

٣ ـ عدم تناقضها الذاتي ـ أي تناغم المتطلبات النفسية والتنفيذية للخطط التحضيرية وإجراءات التحفيز والتوجيه والإدارة والانضباط وأساليب التعليم ومعيناته، ودعم بعضها بعضاً للوصول إلى النتائج التربوية المرجوة.

٤ ـ مراعاتها للمرحلة الدراسية أو العمر الزمني للتلاميذ، حيث تكون في حالة تدني المرحلة أو العمر محسوسة/ واقعية، أما في حالة ارتفاع المرحلة أو العمر فتكون تأملية مجردة، أو خليطاً متوازناً مفيداً من الاستراتيجيات المحسوسة الواقعية والمجردة.

٥ ـ مراعاتها لنوع الاستعداد أو الذكاء الخاص لدى أفراد التلاميذ. وهنا يجب أن تتنوّع الاستراتيجيات التدريسية بتنوع درجات هذا الاستعداد كاستراتيجيات التدريس الخاصة بالمتفوقين والعاديين والمتدنين في تحصيلهم.

٦ ـ مراعاتها لنوع الدوافع أو حوافز التعلّم لدى أفراد التلاميذ، كأن تكون هذه ذاتية أو خارجية، مادية أو نفسية أو رمزية أو اجتماعية.

٧ - مراعاتها لنوع العلاقة الإنسانية والاجتماعية السائدة بين المعلمين والتلاميذ في المدارس التي سيطبق فيها المنهج، كأن تكون رسمية استعلائية مباشرة، أو إنسانية تقوم على التعاون والاهتمام الواضح بمصالح المتعلمين وحاجاتهم.

٨ - مراعاتها للمتطلبات النفسية لطرق وأساليب التدريس المستخدمة، وللجوّ الاجتماعي للفصل ونوع الاسلوب الادراكي للتلاميذ. وتكون هذه إما مباشرة مذعنة أو اجتماعية متعاونة متفاعلة أو فردية مستقلة في طبيعتها ومتطلباتها النفسية.

٩ - مراعاتها لمواقع الحصص التدريسية المخصصة للمنهج في الجدول اليومي للمدرسة. وكلما تأخرت هذه الحصص ضمن الجدول كلما لزم اتصافها بالعملية والتطبيقية، وتجسيدها للأنشطة المشوّقة المتفاعلة دون الالقائية المباشرة منها.

١٠ - مراعاتها لكفاية المعلمين التطبيقية للاستراتيجيات التدريسية. فاذا تدنت هذه الكفاية ولم يمكن بأي حال تطويرها وتحسينها لديهم، عندئذ يتوجب البحث عن بدائل تتفّق مع كافة المعايير السابقة ومع ما يمكن تنفيذه من قبل المعلمين أو تدريبهم عليه.

١١ - مراعاتها لطبيعة الهدف السلوكي للمنهج.

١٢ - مراعاتها لطبيعة المادة الدراسية - تاريخية، كيماوية، لغوية....

١٣ - مراعاتها لطبيعة التسهيلات والتجهيزات المدرسية.

١٤ - مراعاتها للمدة الزمنية المتوفرة للتدريس سواء كانت هذه تخص موضوعاً أو هدفاً سلوكياً محدداً.

١٥ - مراعاتها لعدد التلاميذ في الفصل الواحد، حيث تكون استراتيجيات التدريس بهذا على النحو التالي:

* ١ - ٣: استراتيجيات تدريس فردية/ تعليم خاص.

* ٤ ـ ٢٠ : استراتيجيات تدريس متفاعلة تقوم بالدرجة الاولى على المناقشة والتمثيل التربوي ولعب الادوار.
* ٢١ ـ ٤٠ : استراتيجيات التدريس الصفي المتنوعة الاساليب والاجراءات والانشطة خلال الحصة الواحدة.
* ٤١ ـ استراتيجيات التدريس اللفظية المباشرة القائمة على المحاضرة والتسجيلات السمعية والافلام والتليفزيون التعليمي.

مهمة ٢ : تحديد فئات التلاميذ الذين سيتعلمون باستراتيجيات تدريس المنهج .

يطلب الفريق الحالي من فرق التطوير المنهجي الخاصة بأغراض/ أهداف المنهج واستراتيجيات التعلّم والتقييم التي ورد ذكرها في الوحدة الخامسة والسابعة والثامنة من هذا الكتاب، تحضير بيانات شخصية وتحصيلية خاصة بفئات التلاميذ الرئيسية التي ستتعلّم المنهج، حتى يتمكّن بالتالي من تطوير استراتيجيات تدريس بناءة لتعلمهم أفراداً وجماعات.

تستطيع الفرق المعنية الحصول على البيانات الشخصية والتحصيلية المطلوبة باجراء ما يسمى باختبارات قبل التدريس (٩).

حيث يتحدد لدى فريق التدريس بناء على هذه الاختبارات الفئات التالية من التلاميذ:

١ ـ التلاميذ الذين تحصلوا بالتو على عدد من الاهداف المنهجية التي سيقوم التدريس بمعالجتها في الاحوال العادية للتربية الصفية.

٢ ـ التلاميذ الذين يفتقرون لبعض المتطلبات الاساسية التي تستلزمها دراستهم للمنهج.

كما يحصل الفريق الحالي أيضاً نتيجة البيانات الشخصية والتحصيلية للتلاميذ على الفئات العامة التالية من التلاميذ:

١ ـ تلاميذ متفوقون في تحصيلهم الخاص بموضوع المنهج.

٢ ـ تلاميذ عاديون في تحصيلهم الخاص بموضوع المنهج.

٣ ـ تلاميذ متدنّون في تحصيلهم الخاص بموضوع المنهج تبدو فئات التلاميذ

الذين سيتعلمون باستراتيجيات تدريس المنهج على أساس نتائج اختبارات قبل التدريس في الرسم التوضيحي التالي:

يتمكّن فريق التدريس على أساس الفئات السابقة لتلاميذ المنهج من تطوير استراتيجيات متنوعة تهدف:

١ ـ بدء تعلم التلاميذ للمنهج من المستوى المعرفي الذي هم فيه أفراداً وجماعات، وهذا بحدّ ذاته مبدأ تربوي حاسم لنجاح التربية المنهجية (١٠):

٢ ـ تعلم التلاميذ لما يحتاجونه فقط أفراداً وجماعات، بدل تعلمهم للمنهج بكامله كما في الأحوال الجماعية التقليدية للتربية.

هذا وقد تكون الاستراتيجيات المتنوعة أعلاه في أربعة أنواع رئيسية هي (أنظر الشكل ٩ ـ ٣):

١ ـ استراتيجيات تدريس علاجية للتغلب على مواطن الضعف الخاصة بالمتطلبات السابقة التي يجب توافرها لدى التلاميذ قبل البدء بتعلم المنهج:
٢ ـ استراتيجيات تدريس خاصة للتلاميذ المتفوقين تحصيلياً.
٣ ـ استراتيجيات تدريس خاصة للتلاميذ العاديين تحصيلياً.
٤ ـ استراتيجيات تدريس خاصة للتلاميذ المتدنيين في تحصيلهم.

مهمة ٣: تحديد أنواع المشتركين في تنفيذ استراتيجيات تدريس المنهج

يتوفر لدى فريق التدريس نتيجة الخطوتين الرابعة والخامسة قائمة بأنواع المعلمين والاداريين والعاملين الفنيين المتوفرين للتربية المنهجية في المدارس المعنية.

يقوم الفريق في هذه المهمة باختيار ما يناسب من هؤلاء المشتركين للمتطلبات التنفيذية لكل استراتيجية تدريس. ويتمثل الخطأ التربوي الجسيم الذي يؤدي في الغالب لفشل المنهج وتعسر تطبيقه، بالرغم من سلامة صناعته، في اغفال الجهات الرسمية لأهمية اختيار القوى العاملة المناسبة لطبيعة ومتطلبات

استراتيجيات التدريس المقترحة للمنهج .

إن تعيين اداريين ومعلمين تقليديين في أساليبهم وتفاعلهم على سبيل المثال، لتنفيذ منهج واستراتيجيات تدريس تقوم على الفلسفة التقدمية في التربية، سيؤدي بدون شك إلى فشل التربية المنهجية لتحقيق الاهداف الوطنية والانسانية المرجوة في التلاميذ.

وعلى العموم، يراعي الفريق عند تحديد أنواع المشتركين في تنفيذ استراتيجيات التدريس المبادىء التالية:

١ ـ امتلاك المشتركين للفلسفة التقدمية في التربية، إذا كانت استراتيجية التدريس تنتمي في طبيعتها لذلك.

٢ ـ امتلاك المشتركين للفلسفة التقليدية في التربية إذا كانت استراتيجيات التدريس تنتمي في طبيعتها لذلك.

٣ ـ امتلاك المشتركين للاسلوب الادراكي المرئي، أو تحسينه لديهم، إذا كانت استراتيجيات التدريس تنتمي في طبيعتها لذلك.

٤ ـ امتلاك المشتركين للاسلوب الادراكي السمعي، أو تحسينه لديهم، إذا كانت استراتيجيات التدريس تنتمي في طبيعتها لذلك.

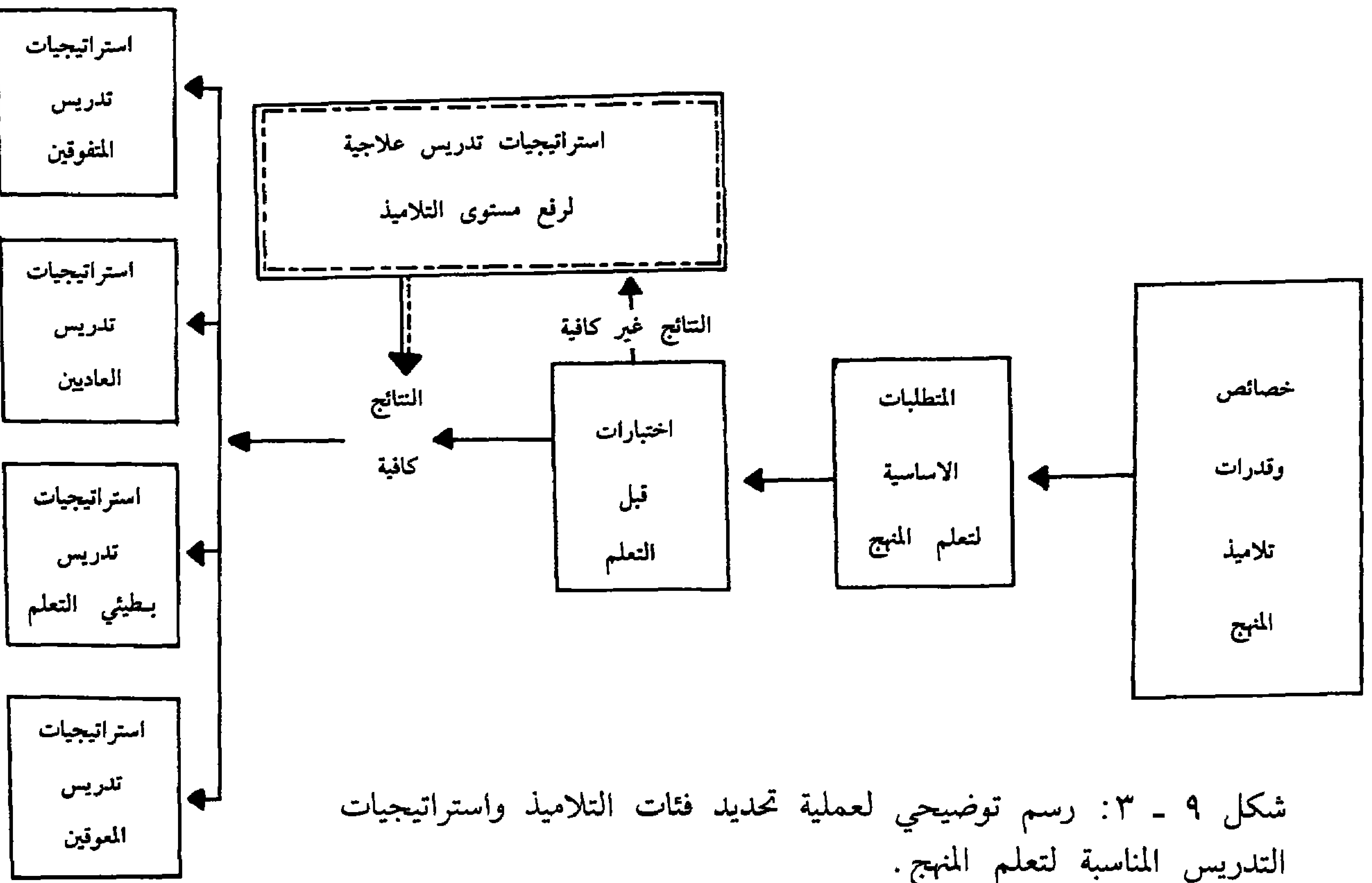
٥ ـ امتلاك المشتركين لخصائص وأساليب اجتماعية متفاعلة، أو تحسينها لديهم، إذا كانت استراتيجيات التدريس تنتمي في طبيعتها لذلك.

٧ ـ امتلاك المشتركين لخصائص وأساليب خاصة بتعليم المتفوقين أو تحسينها لديهم، إذا كانت استراتيجيات التدريس تنتمي في طبيعتها لذلك.

٨ ـ امتلاك المشتركين لخصائص وأساليب خاصة لتعليم المعوقين أو تحسينها لديهم إذا كانت استراتيجيات التدريس تنتمي في طبيعتها لذلك.

٩ ـ امتلاك المشتركين لخصائص وأساليب خاصة بتعليم بطيىء التعلم أو تحسينها لديهم، إذا كانت استراتيجيات التدريس تنتمي في طبيعتها لذلك.

١٠ ـ امتلاك المشتركين للخصائص والاساليب التعليمية التي تتناغم مع



شكل ٩ ـ ٣: رسم توضيحي لعملية تحديد فئات التلاميذ واستراتيجيات التدريس المناسبة لتعلم المنهج.

متطلبات استراتيجيات التدريس الأخرى غير الواردة في الفقرات السابقة من ١ - ٩.

مهمة ٤ : اختيار المعلومات المنهجية التي تجسدها استراتيجيات تدريس المنهج

إن اختيار أنواع المعرفة المنهجية العامة في الوحدة الثانية، ثم تفصيلها وتدريجها المناسب في الوحدة السادسة، يسهل كثيراً على الفريق الحالي مهمته الحاضرة المتمثلة باختيار المطلوب من هذه المعرفة لكل استراتيجية تدريس منهجية.

إن تقسيم المنهج كذلك الى وحدات ومواضيع متخصصة، يؤدي تلقائياً الى تبويب المعرفة المنهجية لفئات خاصة (١١) Clusters⅞ ترتبط كل منها بنوع محدّد من الاهداف. ولما كانت الاهداف تجسّد أنواعاً معينة من التعلم، ولما كانت استراتيجيات التدريس كذلك قد بنيت على أساس هذه الاهداف لتحقيق أنواع المعرفة والتعلم المتمثلة في كل منها، فانه يمكن عندئذ اختيار المعلومات المناسبة بكل استراتيجية من خلال أهدافها أو مواضيعها المنهجية التي تختص بها.

إن الأمر الهام الذي يتوجب الالتفات إليه في هذه المرحلة هو صلاحية المعرفة لاستراتيجيات التدريس وقابليتها العملية للتحوّل لمهارات سلوكية محسوسة.

مهمة ٥ : اختيار المبادىء والاساليب النفسية والتعليمية المناسبة لاستراتيجيات تدريس المنهج.

إن قيام فريق التدريس بالخطوة السابعة - مراجعة ما هو متوفر لتدريس المنهج من مبادىء وأساليب نفسية وتعليمية وإدارية، يمهّد له الطريق لاختيار ما يناسب استراتيجيات التدريس من هذه المبادىء والاساليب.

يتوجب عند الاختيار مهما يكن، مراعاة الارشادات التالية:

١ - تكون المبادىء والاساليب المختارة مباشرة وخارجية كما في الإلقاء والحوار والتحفيز/ التعزيز الخارجي، عندما تتصف استراتيجيات التدريس بالمباشرة.

٢ ـ تكون المبادىء والاساليب المختارة جماعية متفاعلة كما في المناقشة ولعب الادوار وتفاعل الاقران وتعليمهم لبعضهم البعض، إذا كانت استراتيجيات التدريس تنتمي لهذا النوع من التعلم والتعليم.

٣ ـ تكون المبادىء والاساليب المختارة فردية/ ذاتية/ مستقلة كما في الاساليب الفردية والمستقلة في التعلم والتحفيز الذاتي، إذا كانت استراتيجيات التدريس تنتمي لهذا النوع من التعلم والتعليم.

٤ ـ تكون المبادىء والاساليب المختارة عملية/ تطبيقية كما في المعمل والشرح العملي والمشاريع، إذا كانت استراتيجيات التدريس تنتمي لهذا النوع من التعلم والتعليم.

٥ ـ تكون المبادىء والاساليب المختارة بيئية محلية كما في تدريس الخبراء والمواقع البيئية، إذا كانت استراتيجيات التدريس تنتمي لهذا النوع من التعلم والتعليم.

مهمة ٦: اختيار المواد والوسائل التربوية المثلة لمعلومات استراتيجيات تدريس المنهج.

يقوم فريق التدريس بعد مراجعة جادة لنتائج المهمتين السابقتين الرابعة والخامسة، باختيار المواد والوسائل التربوية المثلة لمعلومات التدريس، والمناسبة مباشرة لطبيعة ومتطلبات كل استراتيجية تمّ تبنّيها لتعليم المنهج. تكون هذه المواد والوسائل عادة بالانواع التالية:

١ ـ كتاب المقرر الخاص بالمنهج.

٢ ـ كتاب الطالب.

٣ ـ كتاب المعلم.

٤ ـ المواد والوسائل التعليمية المرئية/ السمعية بكافة أنواعها المصنّعة والحقيقية البيئية. وقد تكون هذه أيضاً بالصيغ التالية:

- مواد مبرمجة عادية أو الكترونية كمواد الكمبيوتر وآلات البرمجة الاخرى.
- جعب تربوية.

■ كتّيبات.
■ مصادر/ مراجعة مكتبية.
■ صور ورسوم مسطحة عادية وشفافة كالشرائح والشفافيات الرأسية.
■ أفلام ثابتة ومتحركة.
■ مواقع بيئية.
■ خبراء محليون.

مهمة ٧: اختيار التسهيلات والتجهيزات التربوية الخاصة باستراتجيات تدريس المنهج.

تضم التسهيلات التي يختارها فريق التدريس هنا الأنواع التالية:
١ ـ الغرف الدراسية التي سيتم فيها تدريس المنهج.
٢ ـ مراكز التعلم المنهجي مثل المكتبة المدرسية وقاعة أو مركز الوسائل التعليمية ومركز مصادر التعلّم وقاعات الانشطة الاضافية/ الاغنائية الخاصة بالمنهج.
٣ ـ المواقع البيئية المناسبة لتدريس المنهج.
٤ ـ قاعات التعليم الفردي/ المستقل/ الخاص.

أما التجهيزات التربوية فتضم المقاعد والمكاتب والكبائن والاثاث والآلات والاجهزة التي يستلزمها تنفيذ وادارة استراتيجيات التدريس في التسهيلات أعلاه.

والامر المهم الذي يتوجب اعتباره عند اختيار التسهيلات والتجهيزات التربوية لاستراتجيات التدريس هو إرتباطها الوثيق بطبيعة هذه الاستراتيجيات واستجابتها المباشرة لمتطلباتها التنفيذية.

مهمة ٨: اختيار أساليب تنظيم التلاميذ والتجهيزات والفترات المناسبة لاستراتيجيات تدريس المنهج.

يعمد فريق التدريس الآن إلى تحديد الاساليب التنظيمية التي سيتخذها التلاميذ والتجهيزات والوقت لكل استراتيجية تدريسية.

وأساليب تنظيم التلاميذ والـجهيزات تكون في الغالب بثلاثة أشكال هي:

١ ـ اسلوب المجموعات الكبيرة حيث يتخذ التلاميذ والتجهيزات عادة شكل الصفوف المتتابعة المتوازية كما في القاعات العامة والاستراتيجيات الجماعية المباشرة (أو كما في غرفنا الدراسية حيث يسود الاسلوب الجماعي المباشر في التدريس).

٢ ـ اسلوب المجموعات صغيرة، حيث يتخذ التلاميذ والتجهيزات الصيغ التالية:



٣ ـ الاسلوب الفردي، حيث يسود التعلم الفردي المستقل، أو التعلم الخاص بالمعلم أو الاقران، تبدو أمثلة توضيحية لهذا الاسلوب كالتالي:



أما الوقت فيتبع من حيث الاسلوب التنظيمي استراتيجة التدريس المعنية وما تشير إليه من متطلبات تنفيذية. فقد يتخذ شكل حصص عادية مقدار الواحدة منها ٤٠ أو ٤٥ دقيقة أو محاضرات عامة تتراوح بين الساعة والاثنين، أو وحدات زمنية متجمعة كما في تدريس المنهج المحوري تصل الوحدة منها لساعة ونصف تقريباً (حصتين أو ثلاثة). وقد يتخذ الوقت فترات زمنية قصيرة كما في الدروس المصغرة (أو التدريس المصغر)، أو قد يترك الوقت مفتوحاً يتم تحديده تلقائياً بناء على رغبات التلاميذ وحاجاتهم للتعلم كما هو الحال في التربية المفتوحة.

مهمة ٩: اختيار أساليب التفاعل والاتصال المناسبة للمشتركين بتنفيذ استراتيجيات تدريس المنهج.

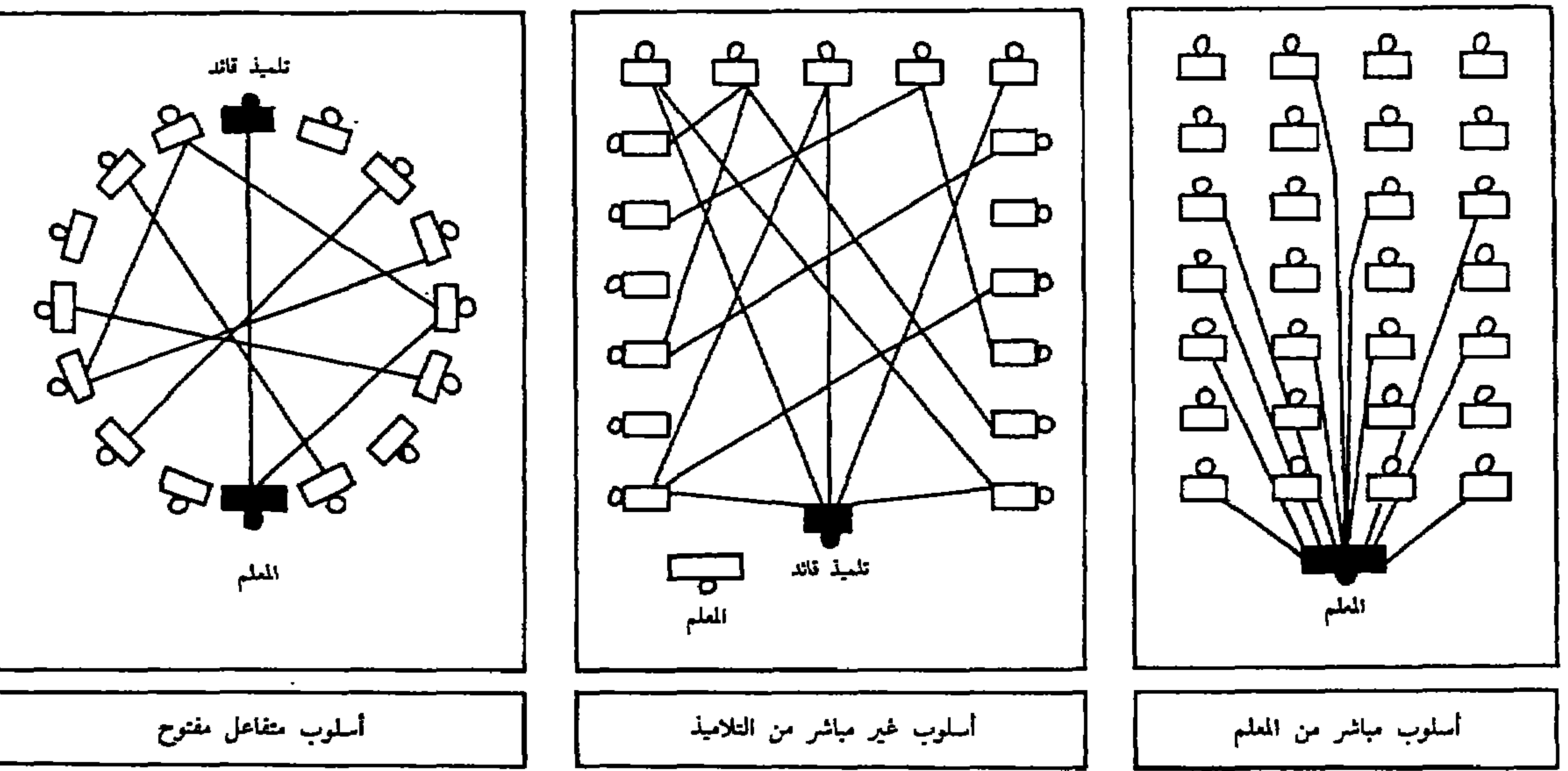
يحدد فريق التدريس في هذه المهمة طبيعة وأنواع أساليب التفاعل والاتصال بين المشتركين في تنفيذ استراتيجيات التدريس، سواء كان هؤلاء اداريين أو عاملين أو معلمين وتلاميذ، أو خليطاً منهم جميعاً.

وتتحدّد ماهية أساليب التفاعل والاتصال حسب نوع استراتيجية التدريس وأنواع الطرق التعليمية السائدة فيها، والاهداف التربوية التي ترمي لتحقيقها. فقد تكون على هذا الاساس مباشرة ذات اتجاه واحد كما في استراتيجيات التدريس الجماعي التي تسود فيها طرق الالقاء والمحاضرة والاسئلة والحوار الموجه من المعلم. كما قد تكون مفتوحة غير مباشرة كما هي الحال في استراتيجيات مناقشة المجموعات الصغيرة الموجهة عادة من التلاميذ أنفسهم. أو في أحوال أخرى قد تكون متفاعلة متوازنة تجمع في آن واحد المعلمين والتلاميذ في شبكة اتصال توجهها ميول المعلم والتلاميذ وحاجاتهم الآنية للتعلم والتعليم، تبدو توضيحات لاساليب التفاعل والاتصال الثلاثة في شكل ٩ ـ ٤ التالي (١٢):

وفي الأحوال العلمية المتقدمة لتطوير استراتيجيات التدريس، يعمد الفريق بالاضافة إلى تحديد مصدر الاتصال (من المعلم أو التلاميذ أو كليهما معاً) لتحديد محتوى الاتصال/ التفاعل المتوقع من كل منهما ثم كميته.

فاسلوب الاتصال على أساس أداة فلاندرز لتحليل التفاعل اللفظي الصفي (١٣)، يسمح للمعلم بالمحاضرة لمدة ٥٠٪ من وقت الحصة على الاكثر، بينما تكون إجابات التلاميذ ومبادراتهم بحدود ٢٥٪ من وقت الحصة نفسها.

وفي أداة حمدان لتحليل التفاعل اللفظي الشامل، يقوم المعلم بقبول مشاعر التلاميذ وبدعمهم وتشجيعهم واستعمال أفكارهم والاستفسار منهم والاجابة على أسئلتهم لمدة تتراوح بين ٢٥ ـ ٢٨٪ من وقت الحصة، حيث يعد مثل هذا المعلم غير مباشر في اسلوب اتصاله وتفاعله مع التلاميذ (١٤).



شكل ٩ ـ ٤ : ثلاثة نماذج من أساليب التفاعل أو الاتصال السائدة في التدريس.

هناك على أي حال الكثير من أدوات الملاحظة المتنوعة في أغراضها واختصاصاتها التربوية والتي يمكن لفريق التدريس الرجوع لتفاصيلها ومبادىء استعمالها في الاتصال والتفاعل الصفي عند تحديده للاساليب المعنية بهذا الجانب من استراتيجيات تدريس المنهج*.

مهمة ١٠ : اختيار أساليب وعمليات التقييم الموجِّهة لاستراتيجيات تدريس المنهج.

يتوجب أن تتناول أساليب وعمليات التقييم كل ما يخصّ استراتيجيات التدريس من مدخلات ـ عوامل مكونة للاستراتيجيات نفسها وعمليات تنفيذ ثم نتائج خاصة بالمعلم والتلاميذ، والبيئتين المدرسية والمحلية. وقد تتخّذ أساليب وعمليات التقييم المستخدمة في التدريس للتعرّف على كفايته ومن ثم توجيهه للافضل، الأنواع التالية:

١ ـ الملاحظة المنظمة بأداة مختصة تتفق مع طبيعة استراتيجية التدريس وغرضها التربوي العام. فهناك على سبيل المثال أدوات لملاحظة التفاعل/ السلوك الادراكي والعاطفي والاجتماعي والاداري. كما أن هناك أدوات خاصة بملاحظة نوع الاتصال بين المعلم والتلاميذ، وأنشطة التلاميذ ومشاركتهم الصفية...

٢ ـ الاستطلاعات/ الاستبيانات المكتوبة أو الشفوية بمختلف أنواعها.

٣ ـ المقاييس الخاصة بتصنيفات السلوك الانساني الادراكي والعاطفي والاجتماعي والحركي.

٤ ـ المقاييس/ الادوات الخاصة باساليب التدريس الخاصة بمهنة التدريس

---

* أنظر مؤلفاتنا:

ـ ادوات ملاحظة التدريس ـ مفاهيمها واستعمالاتها في تحسين التربية المدرسية.

ـ قياس كفاية التدريس ـ طرقه ووسائله الحديثة.

ـ تقييم وتوجيه التدريس ـ كتاب للمعلمين والمشرفين التربويين. جدة: الدار السعودية للنشر والتوزيع ١٩٨٤.

وبالتعليم وبالتعامل مع التلاميذ وادارتهم وتنظيمهم للتربية الصفية.

٥ ـ المقاييس والوسائل الخاصة بالاهداف والكفايات الوظيفية.
٦ ـ الوسائل الذاتية من المعلم نفسه أو الاقران أو التلاميذ.
٧ ـ وسائل التكنولوجيا كمسجّل الكاسيت وجهاز الڤيديو.
٨ ـ الخصائص الشخصية للمعلم والمشتركين باستراتيجية التدريس.
٩ ـ الحالة الصحيّة والنفسية والجسمية للافراد المشتركين باستراتيجية التدريس.
١٠ ـ الخطط التحضيرية اليومية.
١١ ـ اليوميات المدرسية للافراد المشتركين باستراتيجية التدريس.
١٢ ـ السجلات المدرسية المتنوعة.
١٣ ـ مشاركة المعلمين والتلاميذ والاداريين في الانشطة الاضافية.
١٤ ـ المواد والوسائل التربوية المستخدمة.
١٥ ـ الوسائل الوصفية النوعية للتدريس.
١٦ ـ الوسائل الاحصائية النوعية للتدريس (١٥).

ومهما يكن من نوع وسيلة أو عملية التقييم التي تقدمها استراتيجية التدريس، فانه يتوجب مراعاة ارتباطها المباشر بماهية الاغراض التي تمثلها الاسراتيجية وموادها وطرق تعليمها الموظفة، كما يتوجب أن تكون قادرة على توجيه عوامل التدريس للافضل.

*** حقائق واقتراحات خاصة: مظاهر عامة للتقييم التربوي البناء.**

يتصّف التقييم التربوي البناء بالمظاهر العملية التالية (١٦):

١ ـ تحديد الاهداف التربوية للتعلم (أو التدريس).
٢ ـ تحديد أنواع السلوك المتمثلة في الاهداف التربوية.
٣ ـ ملاحظة الافراد المعنيين بأنواع السلوك التي يراد تقييمها في مواقف تربوية مناسبة.
٤ ـ تطوير معايير لتقرير مدى كفاية أنواع السلوك الملاحظ.
٥ ـ تحديد قيمة أنواع السلوك الملاحظ في ضوء المعايير المقترحة.
٦ ـ الاستفادة من نتائج التقييم في توجيه التعلم والتدريس.

الخطوة التاسعة: تدريج استراتيجيات تدريس المنهج بصيغ نفسية وتربوية وعملية مساعدة للتعلم.

يتبع تدريج استراتيجيات التدريس تدريج المنهج نفسه وخاصة ما يرتبط منه بالاهداف التربوية العامة والسلوكية. حيث يحكم تسلسل التعلّم المتجسِّد في هذه الاهداف نوع وماهية التدريج الذي ستتّخذه استراتيجيات التدريس. وعلى كل حال يمكن لفريق التدريس عند تدريج الاستراتيجيات الحالية اعتبار المبدأين التاليين: -

١ - تدريج استراتيجيات التدريس على أساس تسلسل الاهداف المنهجية أو أنواع التعلّم المتمثلة في المنهج.

٢ - اعتماد أكثر من تدريج واحد لاستراتيجيات التدريس يستجيب كل منها لحاجات فئة محددة من التلاميذ، كأن يكون هناك تدريج خاص باستراتيجيات تدريس المتفوقين، وآخر خاص باستراتيجيات تدريس العاديين وثالث باستراتيجيات تدريس متدني التحصيل ورابع باستراتيجيات تدريس بطيئي التعلم.

* حقائق واقتراحات خاصة: نماذج متنوّعة لاستراتيجيات تدريس المنهج:

أ - استراتيجية تدريس المنهج حسب كبلر وجماعته.

تتكون استراتيجية التدريس الحالية من أربع أجزاء أساسية هي كما يلي (١٧):

١ - أهداف التدريس.

٢ - تقييم قبل التدريس لتحديد نوع ودرجة معرفة التلاميذ المنهجية السابقة للتدريس.

٣ - اجراءات التدريس وتشمل: -

■ التحضير للتدريس والتعلم.
■ تحفيز التعلم.
■ وسائل وطرق التدريس والتعلم.
■ وسائل وطرق مشاركة/ أنشطة التلاميذ في التعلم.
■ وسائل وطرق التوجيه وإدارة تعلم التلاميذ.
■ وسائل وطرق التطبيق - ممارسة التلاميذ لما تعلموه.
■ وسائل وطرق التغذية الراجعة بخصوص كفاية تعلم التلاميذ والتدريس.

■ وسائل وطرق الاستجابة للفروق الفردية للتلاميذ.
■ وسائل وطرق التفاعل الاجتماعي للفصل - المعلم مع التلاميذ والتلاميذ مع بعضهم البعض.

٤ - تقييم فعالية التدريس وتحسينه.

ب - استراتيجية تدريس المنهج حسب بيشوب.

لقد اقترح لويد بيشوب (١٨) لتفريد عمليات التدريس المنهجي الاستراتيجية التالية:

١ - تقديم الخبرات العامة لجميع التلاميذ من خلال طرق ووسائل المجموعات الكبيرة مثل المحاضرة والرحلات الميدانية الجماعية والعروض العامة للوسائل التعليمية. ويجسد هذا الجزء من استراتيجية التدريس حوالي ١٥ - ٢٠٪ من الوقت المتوفر.
٢ - تقديم بعض خبرات أو أنواع التعلم فردياً حسب حاجات التلاميذ، بواسطة طرق ووسائل مثل الدراسة المستقلة والمعامل/ المختبرات، ونقاش المجموعات الصغيرة. يتراوح الوقت المستقل بهذا الجزء من الاستراتيجية بين ٣٠ - ٣٥٪ من المدة المتوفرة.
٣ - تقديم بعض خبرات أو أنواع التعلم بعمق أو تخصصيّة أكثر حسب حاجات التلاميذ الفردية من خلال طرق ووسائل مثل: الدراسة الفردية المستقلة، القراءات الفردية الموجهة من المعلم والتعيينات الموجهة من المعلم، والمشاريع، والتدريس (التعلم) الذاتي بالمعامل والمختبرات المتخصّصة. يتراوح الوقت المستقل بمثل هذه العمليات بين ٢٥ - ٣٥٪ من مدة استراتيجية التدريس.
٤ - تقديم بعض خبرات وأنواع التعلم بالانشطة المعملية المنظمة أو المفتوحة وبالمشاريع الفردية المناسبة. يمكن أن يصل الوقت المستقل بهذه الانشطة ١٥ - ٢٠٪ من مدة استراتيجية التدريس.

جـ - استراتيجية تدريس المنهج حسب بناثي:

تتكون استراتيجية تدريس المنهج حسب بيلابناثي من ست عمليات متتابعة، تبدو كما يلي (١٩):

١ - تطوير أهداف التدريس.
٢ - وصف المتعلمين من حيث كفايتهم لتعلم المهارات المطلوبة في المنهج.
٣ - تصميم وتطوير استراتيجية التدريس.
٤ - تنفيذ استراتيجية التدريس حسب الخطة الموضوعة.
٥ - توجيه عمليات استراتيجية التدريس من خلال التقييم المرحلي المنتظم لتأثيراتها على

التلاميذ.

٦ ـ تحسين استراتيجية التدريس لرفع فعاليتها التربوية بخصوص تعلم التلاميذ.

د ـ استراتيجية تدريس المنهج حسب ايفانز.

لقد اقترح ريشارد ايفانز استراتيجية التدريس المكونة من المهمات التالية (٢٠):

١ ـ تحليل مسؤوليات التدريس والمنهج وبيئة التدريس ومقاييس الانجاز التي يمكن استخدامها للتعرف على فعالية التدريس.

٣ ـ كتابة وتجربة مواد التدريس ميدانياً لكشف مدى صلاحيتها له وتحسينها.

٤ ـ تجربة استراتيجية التدريس ميدانياً لتطويرها لصيغتها النهائية.

٥ ـ تدريب المشتركين في تنفيذ استراتيجية التدريس لضمان إنتاجية مقبولة تربوياً لها.

٦ ـ تنفيذ استراتيجية التدريس حسب الخطة المقترحة والنتائج النهائية للتطبيق الميداني لها.

و ـ استراتيجية بديلة لتدريس المنهج حسب ايفانز:

اقترح ريشارد ايفانز استراتيجية تدريس بديلة لقرينتها أعلاه، تتلخص بالخطوات التالية (٢١):

١ ـ تحديد الموضوع المنهجي الذي يراد تدريسه.

٢ ـ تحديد المتطلبات الاساسية لتعلم الموضوع والتي يجب توفرها لدى التلاميذ قبل تعلمهم له.

٣ ـ تعريف التلاميذ بمهمات التعلم التي سيخبرونها خلال التدريس.

٤ ـ تدريس مهمات التعلّم حسب أهدافها الموضوعة.

٥ ـ تقييم تعلم التلاميذ مرحلياً خلال التدريس ونهائياً بعد التدريس لأغراض التوجيه والتحسين.

ز ـ استراتيجية تدريس المنهج حسب أبرام:

تتكون الاستراتيجية الحالية من ثماني خطوات متتالية تبدو كالتالي (٢٢):

١ ـ تحفيز التلاميذ للتعلم.

٢ ـ تعريف التلاميذ بأهداف التعلّم لمعرفة ما يتوقع منهم خلال تدريسها لهم.

٣ ـ تبرير أهداف التعلم للتلاميذ وأهميتها العامة لحياتهم ونموهم.

٤ ـ تدريس التلاميذ الموجّه لتحصيل أهداف التعلم المقترحة.

٥ ـ تشكيل أنواع السلوك المرغوبة لدى التلاميذ.

٦ ـ ممارسة التلاميذ للسلوك الجديد بتوجيه المعلم.

٧ ـ ممارسة التلاميذ المستقلة للسلوك الجديد.

٨ ـ تقييم كفاية السلوك الجديد لدى التلاميذ.

الوحـــدة العـــاشرة

توفير/ تطوير الخدمات المساعدة للمنهج

أ ـ متطلبات أساسية للقيام بعمليات الوحدة.

ب ـ مصطلحات الوحدة.

حـ ـ خطوات تنفيذ الوحدة.

١ ـ تشكيل الفريق المؤهل لتوفير/ تطوير الخدمات المساعدة للمنهج.

٢ ـ توفير الخدمات المساعدة لأعمال توفير/ تطوير الخدمات المساعدة للمنهج.

٣ ـ اعتماد الاجراء التنفيذي المناسب لتوفير/ تطوير الخدمات المساعدة للمنهج.

٤ ـ توفير الميزانية الضرورية لتمويل صناعة المنهج وتنفيذه مدرسياً.

مهمة ١: تحديد المجالات التي ستنفق عليها الميزانية بخصوص تطوير وتدريس المنهج.

مهمة ٢: اقتراح الميزانية المناسبة لتطوير وتدريس المنهج.

٥ ـ توفير الخدمات البشرية المساعدة للمنهج.

٦ ـ توفير/ تطوير المواد والوسائل التعليمية المساعدة للمنهج.

مهمة ١: توفير المواد والوسائل التعليمية المناسبة للمنهج.

مهمة ٢: تطوير المواد والوسائل التعليمية المناسبة للمنهج.

٧ ـ توفير/ تطوير الاجهزة والآلات المساعدة للمنهج .
٨ ـ توفير/ تطوير التسهيلات والتجهيزات المساعدة للمنهج .
٩ ـ تنظيم وجدولة الوقت المتوفر للمنهج .
١٠ ـ تنسيق الخدمات بصيغ نفسية وتربوية وعملية مساعدة لتعلم وتدريس المنهج .

الوحــدة العــاشرة

توفير/تطوير الخدمات المساعدة للمنهج

أ ـ متطلبات أساسية للقيام بعمليات الوحدة:

يتحقق مطوّر المنهج قبل قيامه بعمليات الوحدة من توفر ما يلي:.
١ ـ منهج جديد يستلزم خدمات مساعدة لتنفيذه في المدارس المعنية.
٢ ـ فريق متخصّص مؤهل لتوفير/ تطوير الخدمات المساعدة للمنهج.
٣ ـ خدمات بشرية ضرورية لتنفيذ ودعم عمليات توفير/ تطوير الخدمات المساعدة للمنهج مثل: الكتاب/ النساخ والفنيين وعمال الاتصال...
٤ ـ خدمات مادية ضرورية لاستضافة ودعم أعمال الفريق المختص بتوفير/ تطوير الخدمات المساعدة للمنهج، كالنفقات اللازمة لتمويل هذه الخدمات المنهجية ثم التسهيلات والتجهيزات والمواد التعليمية والقرطاسية وغيرها من المواد الاولية الخام.

ب ـ مصطلحات الوحدة:

١ ـ الخدمات المساعدة للمنهج Curriculum Support Services: تضم الخدمات المساعدة للمنهج: المختصين الفنيين والنفسيين والاجتماعيين والاداريين وعمال الخدمات المتنوعة والمستشارين والخبراء، والنفقات المالية والمواد والوسائل التعليمية والاجهزة والآلات، والتسهيلات والتجهيزات والوقت والجداول التي يستلزمها تدريس المنهج في المدارس المعنية.

وتطلق بعض المصادر المنهجية المتخصصة على الخدمات المساعدة بسوقيات المنهج Curriculum Logistics حيث تكون في مجملها إما بشرية كما هي الحال مع العاملين والمختصين الذين تحتاجهم ادارة المنهج وتنفيذه

تربوياً، أو مادية كالميزانية والمواد والتسهيلات والتجهيزات التي تدعم هذا التنفيذ وتستضيفه.

كما يمكن تصنيف السوقيات أو الخدمات التربوية المساعدة في ثلاث فئات هي:

* شكلية حقيقة Figural كالعاملين والمختصين والخبراء، والمواقع البيئية والمواضيع والمواد والوسائل والآلات والتسهيلات والتجهيزات والوقت والميزانية التي يستعان بها في تدريس المنهج كما هي متوفرة في الواقع المحسوس.

* لفظية Semantic وهي المواد والوسائل المكتوبة أياً كان نوعها وغرض استعمالها في تدريس المنهج.

* رمزية Symbolic وهي مجموع المواد والوسائل التعليمية السمعية/ البصرية (غير المكتوبة)، المستخدمة في تدريس المنهج كالرسوم والافلام والتسجيلات السمعية...

٢ ـ التسهيلات التربوية للمنهج Educational Facilities:

هي مجموع الابنية والقاعات والغرف الدراسية والمعامل والمكتبة والساحات المدرسية، وأي فراغ مكاني آخر يمكن استغلاله في استضافة عمليات تنفيذ المنهج وتدريسه للتلاميذ.

جـ ـ خطوات تنفيذ الوحدة:

يراعي مطور المنهج وعاملوه للحصول على الخدمات البشرية والمادية المساعدة لتدريس المنهج، عشر خطوات تبدو مع عملياتها كما يلي:

الخطوة الأولى: تشكيل الفريق المؤهل لتوفير/ تطوير الخدمات المساعدة للمنهج.

يضمّ الفريق المؤهل لتوفير/ تطوير الخدمات المساعدة للمنهج في عضويته

الافراد التالية أسماؤهم:

١ ـ مطور المنهج: قائد مراقب لأعمال تطوير المنهج، وموجّه عند الحاجة.

٢ ـ مختص اللغة المحلية: قائد موجه للغة وكتابة المنهج من قبل كافة الفرق التطويرية، بما في ذلك استراتيجيات تدريس المنهج.

٣ ـ مختص الخدمات البشرية المساعدة.
٤ ـ مختص الخدمات المادية المساعدة.
٥ ـ مختص بمصادر التعلم والتعليم أو بالمواد والوسائل التربوية.

(٣ ـ ٥): قادة موجهين لتوفير/ تطوير الخدمات المساعدة للمنهج.

٦ ـ مختص الميزانية وتمويل المنهج.

٧ ـ مختص التدريس: قائد مشارك في توفير/ تطوير الخدمات المساعدة للمنهج.

٨ ـ خبير/ مستشار في الخدمات المساعدة: قائد مشارك عند الحاجة.

٩ ـ مندوب أو أكثر عن فريق تطوير أغراض/ أهداف المنهج: قائد مشارك عند الحاجة.

١٠ ـ مندوب أو أكثر عن فريق اختيار/ تفصيل معرفة المنهج: قائد مشارك عند الحاجة.

١١ ـ مندوب أو أكثر عن فريق اختيار/ تطوير استراتيجيات التعلم.

١٢ ـ مندوب أو أكثر عن فريق اختيار/ تطوير استراتيجيات تقييم التعلم.

١٣ ـ معلم أو أكثر من مدرسي المنهج.
١٤ ـ مدير مدرسة أو أكثر.
١٥ ـ تلميذ أو أكثر من متعلمي المنهج.

(١٣ ـ ١٥): قادة مشاركون في توفير/ تطوير استراتيجيات تدريس المنهج.

١٦ ـ مندوب أو أكثر عن أسر التلاميذ.
١٧ ـ مندوب أو أكثر عن قادة المجتمع المحلي.

(١٦ ـ ١٧): مراقبون، ومشاركون عند الحا

١٨ ـ عدد مناسب من الكتاب/ النساخ وعمال الخدمات للتحضير لعمليات توفير/ تطوير الخدمات المساعدة للمنهج، وتجربتها ميدانياً، وتسهيل أعمال الفريق والاستجابة المباشرة لحاجاته العملية.

١٩ ـ اداري رسمي مركزي: قائد مشارك لاعتماد الخدمات المساعدة المقترحة والعمل على توفيرها خلال القنوات الرسمية المعتادة.

٢٠ ـ منسق/ منظم لادارة أعمال الفريق وتنظيم أعماله الخاصة بتوفير/ تطوير الخدمات المساعدة للمنهج.

الخطوة الثانية: توفير الخدمات المساعدة لاعمال توفير/ تطوير الخدمات المساعدة للمنهج.

إن الوظيفة الرئيسية التي ستقوم بها الخدمات المساعدة التي سيجري توفيرها في هذه الخطوة، هي استضافة ودعم أعمال الفريق الحالي الخاصة بتوفير/ تطوير قريناتها ـ الخدمات البشرية والمادية المساعدة لتنفيذ المنهج وتدريسه فيما بعد بالمدارس المعنية. وتكون الخدمات المساعدة لأعمال الفريق في الأنواع التالية:

١ ـ ميزانية كافية لتمويل مشتريات وعمليات توفير / تطوير الخدمات المنهجية المساعدة.

٢ ـ تسهيلات وتجهيزات تربوية قادرة على استيعاب عمليات التطوير وتجربة المواد والوسائل ميدانياً عند الحاجة.

٣ ـ قرطاسية ومواد مكتبية تحتاجها عمليات تطوير وكتابة المواد والوسائل المقترحة للمنهج.

٤ ـ آلات وأجهزة الطبع والنسخ والتصوير المناسبة لأعمال التطوير.

٥ ـ وسائل الاتصال والمواصلات المناسبة لأعمال الفريق.

الخطوة الثالثة: اعتماد الاجراء التنفيذي المناسب لتوفير/ تطوير الخدمات المساعدة للمنهج.

هناك اجراءان يمكن تبني أحدهما لتوفير/ تطوير الخدمات المساعدة للمنهج نلخصهما فيما يلي:

١ ـ توفير/ تطوير الخدمات المساعدة للمنهج جنباً إلى جنب مع عمليات الوحدة السادسة ـ اختيار/ تفصيل معرفة المنهج، والسابعة ـ اختيار/ تطوير استراتيجيات تعلم المنهج، والثامنة ـ اختيار/ تطوير استراتيجيات تقييم التعلم، والتاسعة، تطوير استراتيجيات تدريس المنهج.

وفي هذه الحالة، ينضم مختصوا الخدمات المساعدة المقترحة أسماؤهم في رقم ٣، ٤، ٥، ٦ من الخطوة الأولى في هذه الوحدة، للفرق التطويرية في الوحدات المشار اليها بالتو، ليقوموا مع أعضاء كل فريق باختيار وتوفير وتطوير ما يلزم المنهج من خدمات مساعدة في مجالات المعرفة والتعلم والتقييم والتدريس.

ومع أن هذا الاجراء قد يؤدي لنتائج أكثر دقة وسهولة في توفير/ تطوير الخدمات المساعدة، كما يمكن أن يوفر كثيراً من الوقت والجهد والنفقات، إلا أننا لغرض التخصّصية والوضوح في تقديم هذا العنصر الهام لتطوير المنهج، فقد تبنينا خلال هذا الكتاب، الاجراء التالي:

٢ ـ توفير/ تطوير الخدمات المساعدة للمنهج بشكل مستقل حال الانتهاء من اختيار وتفصيل المعرفة المنهجية واستراتيجيات التعلم والتقييم والتدريس. يقوم الفريق المختص المقترح في هذه الوحدة مباشرة بتوفير/ تطوير ما يلزم المنهج من خدمات بشرية ومادية مساعدة أيا كان نوعها أو غرضها.

الخطوة الرابعة: توفير الميزانية الضرورية لتمويل صناعة المنهج وتنفيذه مدرسياً.

إن الميزانية وما تشير إليه من أرصدة مالية هي مفتاح الصناعة المنهجية

بكاملها. فبدونها لا يكون هناك منهج على الاطلاق، كما أن ضعفها أو محدودية مواردها سيؤدي إلى إنتاج منهج ضعيف، محدود في فعاليته التربوية.

وبينما يتم اقتراح معالم الميزانية ورصيدها العام والمجالات العامة لصرفها في المرحلة التخطيطية للمنهج عموماً، إلا أن الفريق الحالي بالتعاون المباشر مع مجلس المنهج ومن يناسب من الفرق التطويرية الأخرى، يبادر بانجاز المهمتين التاليتين:

مهمة ١: تحديد المجالات التي ستنفق عليها الميزانية بخصوص تطوير وتدريس المنهج

تتلخص المجالات التي تغطيها الميزانية عادة في تطوير المنهج وتدريسه بفئتين رئيسيتين (٢):

أ ـ مجالات خاصة بتطوير المنهج وتشمل:

١ ـ نفقات التطوير الخاصة برواتب ومكافاءات الخبراء والمختصين والعاملين.
٢ ـ نفقات استخدام التسهيلات والتجهيزات الخاصة بأعمال التطوير (في حالة كونها غير حكومية، تتبع الممتلكات الخاصة).
٣ ـ نفقات شراء المواد والوسائل والاجهزة والآلات التي تستلزمها عمليات التطوير.
٤ ـ نفقات القرطاسية والمواد الأولية الضرورية لعمليات التطوير.
٥ ـ نفقات ادارية خاصة بالمواصلات وخدمات الاتصال كالهاتف والمراسلات ومصروفات الكهرباء والماء ووسائل الترويح.
٦ ـ نفقات تجريب المنهج ميدانياً للتحقق مبدئياً من صلاحيته التربوية العامة.
٧ ـ تنقيح المنهج.
٨ ـ تطوير استراتيجيات تدريس المنهج ومواده التربوية المساعدة.

٩ ـ الخبرات الاستشارية الخاصة بتطوير المنهج.

ب ـ مجالات خاصة بتدريس المنهج وتشمل:

١ ـ رواتب الاداريين والمعلمين والخدمات البشرية المساعدة لتدريس المنهج.

٢ ـ نفقات تشغيل وصيانة المواد والآلات والاجهزة التعليمية.

٣ ـ نفقات بناء/تجديد/ التسهيلات والتجهيزات المدرسية.

٤ ـ نفقات تعويض/ استبدال المواد التعليمية التالفة أو المستهلكة.

٥ ـ نفقات الخبرات الاستشارية الطارئة التي قد تستلزمها عمليات تدريس المنهج.

مهمة ٢: اقتراح الميزانية المناسبة لتطوير وتدريس المنهج.

في ضوء المجالات التطويرية والتدريسية للمنهج التي تمّ تحديدها خلال المهمة السابقة، يعمد مختص الميزانية بالتعاون مع كافة الاطراف المعنية الاخرى لاقتراح الميزانية المناسبة، مراعياً في ذلك المبادىء الهامة التالية (٣):

١ ـ أن تشمل الميزانية كل المدة الزمنية التي يتم فيها تبني وتنفيذ المنهج في التربية المدرسية.

٢ ـ أن تلتزم الميزانية بتغطية كافة النفقات المنهجية كما هو منصوص عليها دون أهمال جانب، لحساب الآخر.

٣ ـ أن يتم تخطيط الميزانية بأسلوب علمي ونظامي يمكن معه مباشرة اجراء كشف فوري بالمبالغ التي تنفق في كل مرحلة.

٤ ـ أن يضاف لقيمة الميزانية السنوية العامة لصناعة المنهج وتنفيذه مبلغاً يعادل ١٥٪ منها كرصيد احتياطي لتغطية وتعويض انخفاض العملة والارتفاع في الاسعار الشرائية وسد النفقات الطارئة كالعمل الاضافي والمكافآت الاستثنائية للمعلمين والمختصين والمسؤولين والاستشاريين.

الخطوة الخامسة: توفير الخدمات البشرية المساعدة للمنهج.

أن أهم الخدمات البشرية المساعدة التي يعمل الفريق على توفيرها تتمثل في

الأنواع التالية (٤):

١ ـ اختصاصيوا المصادر والمواد والوسائل التعليمية بما في ذلك المكتبة المدرسية.

٢ ـ اختصاصيوا التوجيه والاشراف.

٣ ـ اختصاصيوا التقييم التربوي.

٤ ـ فنيوا صيانة المواد والوسائل التعليمية، والتسهيلات والتجهيزات المدرسية.

٥ ـ التلاميذ كمساعدين في المراقبة والتوجيه، والتعليم الخاص لاقرانهم، من خلال عضويتهم في لجان الانشطة المنهجية الاضافية.

٦ ـ عمال السكرتاريا من نساخ وكتاب.

٧ ـ عمال الخدمات العامة.

يستخدم فريق الخدمات عند اختياره وتوفيره للقوى العاملة أعلاه المعايير التالية (٥):

١ ـ نوع ومتطلبات الوظائف أو الخدمات التي يقوم بها العاملون من اداريين ومعلمين وعمال.

٢ ـ عدد التلاميذ الذين سيتعلمون المنهج في المدرسة الواحدة.

٣ ـ عدد المدارس التي ستقوم بتدريس المنهج لتحديد المجموع العام المطلوب من العاملين.

٤ ـ امتلاك العاملين للخصائص والمؤهلات العلمية والعملية المطلوبة للقيام بوظائفهم أو خدماتهم.

٥ ـ استعداد العاملين للقيام بمسؤولياتهم أينما دعت الحاجة المنهجية لذلك.

يعمد الفريق بواسطة هذه المعايير إلى تحديد أنواع وإعداد الخدمات البشرية المساعدة التي تلزم المنهج في كل مدرسة، مقترحاً على لجنة التأهيل الخاصة بتنفيذ المنهج، التحقق من توفّر هذه الخدمات البشرية في المدارس المعنية وتأهيل وسد النقص فيها كلما ظهر ذلك.

الخطوة السادسة: توفير/تطوير المواد والوسائل التعليمية المساعدة للمنهج.

يتمّ توفير/ تطوير المواد والوسائل التعليمية المساعدة للمنهج بواسطة عدة جهات أهمها في تربيتنا المحلية: الادارة الرسمية للتربية، ودور النشر/ الانتاج التجارية المتخصصة ثم المعلم والتلاميذ والمجتمع المحلي (٦):

والمواد والوسائل التي يعمد الفريق الحالي لتوفيرها أو تطويرها، قد تكون في الأنواع التالية (٧):

١ ـ المقررات الدراسية للمنهج.
٢ ـ المواد المبرمجة.
٣ ـ الجعب التربوية Educational Packages
٤ ـ المواد المنهجية المصغرة Mini - Courses
٥ ـ المراجع المكتبية المتنوعة المرتبطة بالمنهج.
٦ ـ الدوريات من صحف ومجلات محلية وعالمية.
٧ ـ الوسائل السمعية المتنوعة.
٨ ـ الوسائل المرئية المتنوعة.
٩ ـ الوسائل السمعية/ المرئية كالافلام الثابتة والمتحركة والتليفزيون.
١٠ ـ لوحة النشرات التربوية Bulletin Board
١١ ـ سجلات الانشطة المنهجية ـ سجلات جماعات المنهج.
١٢ ـ المواد والوسائل البيئية المتنوعة.

يقوم فريق الخدمات المساعدة بتوفير/ تطوير ما يناسب المنهج من المواد والوسائل أعلاه حسب المهمتين التاليتين:

مهمة ١: توفير المواد والوسائل التعليمية المناسبة للمنهج.

يتم اختيار وتوفير المواد والوسائل المناسبة للمنهج باستعمال المعايير التالية (٨):

١ ـ صحة المعلومات التي تجسّدها المادة أو الوسيلة.
٢ ـ بساطة ووحدة المعلومات.
٣ ـ حداثة أو جدة المعلومات.
٤ ـ علاقتها المباشرة بالمنهج.
٥ ـ مناسبة مفرداتها اللغوية للتلاميذ.
٦ ـ مناسبة مفاهيمها التربوية (محتواها) للتلاميذ.
٧ ـ مرونة استخدامها من التلاميذ فردياً وجماعياً.
٨ ـ جودة تنظيم المادة والوسيلة التعليمية من حيث التسلسل والعمق والتوازن والوصف والبدء والانتهاء.
٩ ـ جودة الخصائص الفنية للمادة والوسيلة كالتركيب العام والوضوح والتصميم.
١٠ ـ القابلية للتعديل لمواجهة الحالات المتنوعة والمتغيرة لتدريس المنهج.
١١ ـ إمكانية استخدامها في المدة الزمنية المسموح بها.
١٢ ـ مناسبة ثمنها وتكاليفها العامة للميزانية المرصودة لذلك.

مهمة ٢ تطوير المواد والوسائل التعليمية المناسبة للمنهج

يعمد فريق الخدمات المساعدة إلى تطوير المواد والوسائل التي لا يمكن توفيرها تجارياً أو من المعلمين والتلاميذ والمجتمع المحلي، حيث يستعمل بهذا الصدد الخطوات التالية (٩):

١ ـ تحديد الموضوع المنهجي الذي ستخدمه المادة أو الوسيلة التعليمية.
٢ ـ تحليل خصائص وقدرات التلاميذ الذين سيتعلمون بالمادة أو الوسيلة.
٣ ـ تخطيط عمليات التدريس الخاصة بالموضوع المنهجي في رقم ١، وذلك بالتعاون مع فريق التدريس في الوحدة التاسعة.
٤ ـ اختيار نوع المادة/ الوسيلة التعليمية المناسبة لموضوع المنهج (والتلاميذ).
٥ ـ تصميم المادة/ الوسيلة التي يراد تطويرها من مختصين في ذلك.
٦ ـ تطوير المادة/ الوسيلة وانتاجها بالجملة للمنهج.

٧ ـ كتابة المادة اللفظية (كالمقرر الدراسي والنشرات المنهجية) حسب المبادىء التالية (١٠):

* وضع الخطوط العامة لمحتوى المادة التعليمية.
* كتابة محتوى المادة بمستوى موازٍ لمعارف وقدرات التلاميذ.
* كتابة المادة بلغة واضحة في مفرداتها ومعانيها مع التأكد من مناسبتها للتلاميذ.
* التركيز على الخطوط العامة لمحتوى المادة خلال الكتابة، دون تفصيل كثير أو إيجاز شديد.

والجدير بالذكر هنا، أن مهمة الفريق الحالي في توفير/ تطوير الخدمات المادية للمنهج ـ مواده ووسائله التعليمية، تنحصر بالدرجة الأولى في صناعة نموذج واحد (أو عدة نماذج) لكل مادة ووسيلة منهجية حسب المعايير والمواصفات التخطيطية المقترحة، لتتولى إدارة تنفيذ المنهج بعدئذ إنتاجها بالجملة للمدارس المعنية.

الخطوة السابعة: توفير/ تطوير الاجهزة والآلات المساعدة للمنهج

تتلخص الاجهزة والآلات التي قد يحتاجها المنهج لتدريسه وتنفيذه في المدارس المعنية، في الأنواع التالية (١١):

١ ـ عارض المواد المعتمة (غير النافذة).
٢ ـ عارض الشفافيات فوق الرأسية.
٣ ـ عارض الشرائح.
٤ ـ عارض المواد أفلام الصور الثابتة.
٥ ـ عارض أفلام الصور المتحركة ١٦ ملم.
٦ ـ عارض أفلام الصور المتحركة ٨ ملم.
٧ ـ عارض أفلام الميكرو (الافلام المصغرة).
٨ ـ جهاز ڤيـديو.
٩ ـ جهاز عرض/ استقبال تلفـزيوني.

١٠ ـ كاميرا تصوير فوتوغرافي.
١١ ـ كاميرا تصوير سينمائي.
١٢ ـ جهاز راديو.
١٣ ـ آلة تصوير ناسخة.
١٤ ـ آلة سحب.
١٥ ـ آلات طابعة يدوية عربي.
١٦ ـ مسجل كاسيت / بكرة سمعي.
١٧ ـ أدوات متنوعة لتنفيذ مشاريع وأنشطة خاصة بتعلم المنهج من التلاميذ.
١٨ ـ دائرة إذاعية مغلقة.
١٩ ـ دائرة تليفزيونية مغلقة خاصة بكل مدرسة أو جامعة، تربط مدارس المنطقة التي تقوم بتدريس المنهج.

يستخدم فريق الخدمات عند توفير أو تطوير نماذج لهذه الاجهزة والآلات، لتعمل إدارة تنفيذ المنهج لشرائها أو صناعتها بالاعداد الكافية للتربية المنهجية الجديدة، المبادىء والمعايير التالية (١٢):

١ ـ اعطاء أهمية كبيرة واظهار اهتمام واضح لانتاج أو تطوير الآلات والاجهزة التعليمية محلياً كلما أمكن ذلك.
٢ ـ امتلاك كل مدرسة أيا كان مستواها أو حجمها أو بعدها لعدد مناسب من الآلات والمواد والوسائل والاجهزة التعليمية.
٣ ـ توفير مركز الوسائل في المنطقة التعليمية للاجهزة والآلات التي لا يمكن للمدارس امتلاكها أو القيام بها لتدريس المنهج.
٤ ـ تحديد واختيار المواد والاجهزة التعليمية من خلال معايير وبيانات عملية وميدانية. قبل محاولة الاعتماد على الكاتالوجات والنشرات الاعلامية التي يوفرها الموزعون والمنتجون.
٥ ـ شراء المواد الاضافية الملحقة عادة (التابعة) بالاجهزة التعليمية والادوات المساعدة الأخرى في عمليات التشغيل والصيانة، لأن مثل هذه المواد والادوات الاضافية Accessories تعدّ ضرورية في العادة للاستعمال المؤثر للوسيلة أو الجهاز الرئيسي نفسه.

٦ ـ مراجعة قوائم المواد والاجهزة التعليمية التي يمتلكها مركز المنطقة أوالمراكز المدرسية باستمرار، لضمان مواصلة هذه المواد والاجهزة في الاستجابة لحاجات المتعلمين في المدارس والاستجابة الفعالة لكل طارىء أو جديد بخصوصها.

٧ ـ سلامة استعمال الاجهزة/ الآلات.

■ مدى ارتفاع درجة حرارة الجهاز عند التشغيل، والمدة التي يمكن استعماله فيها دون نتائج سلبية على التلاميذ أو المعلم.
■ السلامة من الصدمات الكهربائية التي قد يحدثها الجهاز.
■ السلامة من الاجزاء المتحركة للجهاز.
■ إمكانية إنفجار لمبة الجهاز نتيجة ارتفاع درجة حرارته.
■ خطورة بعض أجزاء الجهاز أثناء التشغيل.
■ احتواء الجهاز على جوانب أو أطراف حادة.

٨ ـ صلاحية الاجهزة / الآلات للاستعمال التربوي.

■ اعطاء الجهاز لصورة واضحة ساطعة.
■ اعطاء الجهاز لصوت واضح غير مشوش.
■ الذوق العام في التصميم ومدى كون المظهر مسراً أو جذاباً.
■ أهمية استعمالات الجهاز في تنفيذ المنهج.

٩ ـ سهولة تشغيل الاجهزة/ الآلات.

■ ترتيب مفاتيح الضبط والتشغيل.
■ سهولة ايجادها وتشغيلها.
■ سهولة تركيب المادة التعليمية.
■ سهولة تعديل وضع الجهاز بالرفع أو الخفض أو الثني.

١٠ ـ جودة الخصائص الميكانيكية للاجهزة/ الآلات.

■ نعومة صوت الجهاز عند التشغيل.
■ عدم الحاجة الى استمرار تعديل وضع الجهاز للحصول على عرض جيد.
■ جودة التمديدات الكهربائية للجهاز.

■ صفاء ضوء الجهاز على الشاشة قبل العرض.
■ نوع القوة الكهربائية للجهاز ١١٠ أو ٢٢٠ فولت ومقارنة هذا بالقوة الكهربائية المحلية.
■ مصدر القوة الكهربائية وتعددها.
□ احتواء الجهاز على رقم التصنيع والموديل.
□ مدى توفر الصيانة والتصليح من الموزّع أو المنتج.
□ مدى توفّر قطع الغيار.
■ سهولة تزييت وتشحيم وتنظيف الجهاز.
■ سهولة تغيير لمبة الجهاز عند عطبها.
■ سهولة التخزين والحفظ.
■ عدد الاجزاء التي تحتاج الى تزييت أو تشحيم. إن الجهاز الذي يحتوي على عدد كبير من النقاط أو الاجزاء التي تستلزم التشحيم أو التزييت يُعدّ غير عملي، ويفضّل بقدر الامكان تجنّبه.
■ احتواء الجهاز على الوسائل للتبريد مثل مروحة أو فتحات لتخلّل الهواء.
■ متانة أو قوة صناعة الجهاز بشكل عام.

١١ ـ قابلية الحركة للاجهزة/ الآلات.
■ وزن الجهاز، كلما خفّ الوزن كلما كان الجهاز قابلاً وسهل الحركة.
■ سهولة الحمل والنقل والشحن.
■ سهولة الجمع والفك إذا لزم الامر ذلك.

الخطوة الثامنة: توفير/ تطوير التسهيلات والتجهيزات المساعدة للمنهج.

تشمل التسهيلات والتجهيزات التي يعمل فريق الخدمات على توفيرها/ تطويرها للمنهج، الأنواع التالية (١٣):

١ ـ الغرف الدراسية المناسبة لعمليات تعلم وتعليم المنهج، يتوجب أن تحتوي

هذه الغرف الدراسية على الضوء الكافي والمخارج الكهربائية ووسائل التعتيم اللازمة لعرض الوسائل والمواد التعليمية.

٢ ـ غرفة متخصّصة بموضوع المنهج، حيث تعرف هذه عادة بغرفة الجغرافيا أو الاحياء أو الرياضيات... تشبه هذه الغرفة في دورها ومكوناتها وما يعرف بمركز التعلم Learning Center

٣ ـ مركز تعلم خاص بموضوع المنهج.

٤ ـ مركز مصادر التدريس الخاص بالمنهج Instructional Resources Center

٥ ـ مقصورات للدراسة المستقلة/ الفردية.

٦ ـ المكتبة المدرسية.

٧ ـ قاعات الانشطة/ الهوايات الخاصة بالمنهج.

٨ ـ قاعة عرض وسائل ومواد تعليمية.

٩ ـ قاعة لاحتواء معرض مدرسي دائم.

١٠ ـ مقاعد التلاميذ الدراسية، والاخرى الخاصة بأنشطة المنهج وهواياته الاضافية.

١١ ـ مكاتب معلمي المنهج.

١٢ ـ شاشات عرض للمواد والوسائل التعليمية.

١٣ ـ لوحات إعلانية وسبورية.

١٤ ـ كبائن وأدراج.

١٥ ـ عربات خاصة متحركة لنقل المواد والوسائل التعليمية من مكان لآخر بالمدرسة.

يعتمد فريق الخدمات في توفيره/ تطويره للتسهيلات والتجهيزات التعليمية على نوعين من المعايير (١٤):

■ عامة مثل:

- خصائص المدارس التي سيطبق فيها المنهج.
- طبيعة المنهج ومتطلباته التنفيذية بخصوص التعلم والتعليم.

- متطلبات المنهج من حيث العدد المناسب للمتعلمين في المرة الواحدة وأنواع هؤلاء المتعلمين: متفوقين، عاديين، بطيئي التعلم ومعوقين.
- نوع التنظيم الاداري السائد، أو الذي يتطلبه المنهج.

■ خاصة مثل:
- أهداف المنهج.
- أنشطة المنهج التي ستضيفها التسهيلات المدرسية.
- نوع متعلمي المنهج ومعلميه وإدارييه.
- العلاقة المكانية المطلوبة بين التسهيلات الداخلية والخارجية للمنهج.
- متطلبات الفراغ اللازم لعمليات تعلم وتعليم المنهج.
- الآلات والاجهزة المستخدمة للمنهج.

وكما هي الحال مع المواد والوسائل التعليمية، والآلات والاجهزة، يقوم الفريق الحالي فقط بتوفير/ تطوير نموذج واحد أو أكثر من التسهيلات والتجهيزات التربوية المساعدة للمنهج، لتتولى ادارة التنفيذ المنهجي بعدئذ نسج الاعداد الكلية على غرار هذه النماذج وتوفيرها للمدارس المعنية حسب حاجاتها الفردية.

أما الشروط العامة التي يمكن مراعاتها عند توفير/ تطوير التسهيلات والتجهيزات المساعدة للمنهج، فتتلخص بالتالي:

١ - استجابة التسهيلات من حيث الكم للمتطلبات التنفيذية التي يدعو اليها المنهج في تدريس وتدريب واجتماعات وأنشطة منهجية إضافية.
٢ - استجابة التسهيلات من حيث الخصائص الفنية - الديكور والطلاء والشكل والسعة لعدد التلاميذ وخلفياتهم النفسية والاجتماعية.
٣ - الجاذبية العامة في المظهر والتصميم.
٤ - القابلية للتعديل حسبما تقتضيه الحاجات التنفيذية المتغيّرة للمنهج.
٥ - إحتواء التسهيلات على كافة التجهيزات المناسبة لعمليات التنفيذ المنهجي من أثاث وستائر ومخارج ومفاتيح كهربائية أو تكييف وغيرها.

الخطوة التاسعة: تنظيم وجدولة الوقت المتوفر للمنهج.

يرتبط طول الوقت وقصره المتوفر للمنهج بمدى أهمية هذا المنهج في التربية المدرسية وعدد الاهداف التي يسعى لتحقيقها، أي حجمه من حيث المعارف والانشطة التي يحتويها.

فاذا رأى المربون بأن المنهج هام لنمو الاجيال المدرسية ولحياتهم الاجتماعية فيما بعد، فانه حينئذ يميل إلى التفصيل عادة، وبالتالي لتخصيص وقت أكثر بالمقارنة مع غيره لتدريسه. وما مناهج التربية الدينية واللغة العربية والرياضيات سوى أمثلة مباشرة لهذا في تربيتنا المحلية، حيث تستأثر بمعظم الحصص الدراسية الاسبوعية في الجداول المدرسية.

وينصّب اهتمام فريق الخدمات في تنظيمه وجدولته للوقت المتوفر على الأمور التالية:

١ ـ تخصيص الحصص (الفترات) الاسبوعية المناسبة لتدريس المنهج طيلة السنة الدراسية.
٢ ـ تخصيص مواقع هذه الحصص من الجدول اليومي للمدرسة.
٣ ـ تخصيص قرب أو بعد هذه الحصص من بعضها البعض خلال الاسبوع.

ويتحكم في الامر الاول طول المدة الكلية المتوفرة لتدريس المنهج خلال السنة الدارسية، حيث يؤدي طولها تلقائياً الى تعدّد الفترات الاسبوعية المخصصة له، وقصرها إلى محدودية هذه الفترات.

أما مواقع حصص المنهج من الجدول اليومي للمدرسة، فيوّجهها ثلاثة اعتبارات رئيسية هي:

■ رغبة التلاميذ عموماً في المادة الدراسية، حيث يمكن في هذه الحالة جدولة حصص المنهج في أي وقت من اليوم الدراسي، لأنه لا خوف عليهم من صعوبة التعلم، مهما تقدمت أو تأخرت حصص هذا المنهج اليومية، وذلك لتوفر الرغبة الذاتية لديهم بخصوصه.

- صعوبة المعارف والمفاهيم والخبرات التي يجسدها المنهج، وهنا يتحتم جدولة حصصه في أول اليوم الدراسي قبل المناهج الاسهل الاخرى. يؤيدنا في هذا الاقتراح ما يعرف في التربية وعلم النفس «بمبدأ بريماك»*.
- أنواع أنشطة التدريس والتعلم السائدة في المنهج، فاذا كانت هذه مباشرة من المعلم كما هي الحال في ـ المحاضرة والالقاء والاسئلة والحوار. . . وعابرة غير نشطة من التلاميذ كما هو الأمر مع الاستماع والاجابة على الأسئلة وأوامر المعلم والتسميع وغيرها، فان حصص مثل هذا المنهج يتوجب جدولتها في النصف الأول من اليوم الدراسي، لما يكون عليه التلاميذ من حيوية ونشاط ورغبة/ قدرة للاستماع والاجابة للمعلم. أما إذا ساد المنهج أنشطة متفاعلة من المعلم والتلاميذ كما في المناقشة والمشاريع والمعمل والتطبيق العملي ومشاهدة الوسائل التعليمية المتنوعة، والزيارات الميدانية القريبة نسبياً من المدرسة، والتمثيل التربوي والتقليد والمحاكاة أو لعب الادوار، فان حصص المنهج يمكنها بهذا أن تقع في النصف الثاني من الجدول الدراسي اليومي، لرغبة التلاميذ عموماً القيام بمثل هذه الخبرات أو الانشطة المنهجية بالرغم من شعورهم ببعض الاعياء أو التعب نتيجة تعلمهم (وتعليمهم) المتواصل لمدة ثلاثة أو أربعة ساعات سابقة.

وبالنسبة لبعد وقرب حصص المنهج الاسبوعية من بعضها البعض، فنُفَضِّل أن تقاربها من بعضها البعض خلال أيام الاسبوع. فاذا كانت حصة المنهج الأول على سبيل المثال يوم السبت، يتوجب أن تكون الحصة الثانية يوم الأحد، أو الاثنين على أكثر تقدير. إن ما هو معروف الآن في التربية وعلم النفس عن الذاكرة الانسانية وتحفيز التعلم وتعزيزه وتحويله يؤيد مباشرة هذا الاقتراح*.

---

* انظر لتوضيح هذا المبدأ وكيفية اجرائه في التربية لكتابنا: تعديل السلوك الصفي ـ مرشد علمي وتطبيقي للمعلم: بيروت: توزيع الشركة المتحدة ١٩٨٢.

* انظر كتابنا: المحاضرة ـ مبادؤها وتطبيقاتها التعليمية. الرياض: دار الرياض للنشر والتوزيع ١٩٨٣.

وكتابنا: التعلم الصفي ـ تحفيزه وإدارته وقياسه ـ جدة: مؤسسة تهامة ١٩٨٤.

ويمكن لفريق الخدمات أيضاً بالتعاون مع الفرق التطويرية الاخرى للمنهج، اقتراح الجداول الزمنية المناسبة لأعمال تجريب المنهج، وتنفيذه في المدارس المعنية، ومواعيد الدورات التدريبية والتهيئة الوظيفيه للعاملين المدرسيين بكافة فئاتهم. كما يمكن اقتراح جدول بالانشطة الاضافية المدرسية والاجتماعية المحلية التي يمكن القيام بها من المعلم والتلاميذ خلال تطبيق المنهج، ومواعيد مشاركة بعض الجهات المدرسية والمحلية كالاداريين، وأسر التلاميذ والمهتمين من المجتمع المحلي في ذلك (١٥).

الخطوة العاشرة: تنسيق الخدمات بصيغ نفسية وتربوية وعملية مساعدة لتعلم وتدريس المنهج.

يعمد الفريق الآن إلى تنسيق ما توصل إليه من خدمات بشرية ومادية متنوعة وتوزيعها المناسب على عمليات تعلّمه وتدريسه مُسْتخدماً في ذلك المبادىء التالية:

١ - تنسيق وتوزيع الخدمات المساعدة حسب متطلبات استراتيجيات تعلم وتدريس المنهج من مواد ووسائل وتسهيلات وقوى عاملة.

٢ - التنويع في الخدمات المساعدة المخصّصة لكل استراتيجيات تدريسية، وخاصة ما يتعلق منها بالقوى العاملة، والمواد والوسائل التعليمية والتسهيلات والتجهيزات التربوية.

٣ - تكامل الخدمات المساعدة البشرية والمادية المخصصة لكل استراتيجية تدريسية، بحيث يدعم توظيف الواحدة منها دور الخدمات الاخرى ويكمّله.

مع انتهاء عمليات هذه الوحدة، يتهيأ الوقت الآن لمطور المنهج وعامله والفرق التطويرية المتنوعة (لتطوير الكتب التربوية المساعدة للمنهج - ككتاب الطالب وكتاب المعلم، ثم المرشد للمنهج والجعب التربوية ووحدات مصادر التدريس. ستتولى الوحدة التالية - الحادية عشر توضيح الخطوات العملية التي تشتمل عليها كل واحدة من المواد.

الوحـــدة الحاديـة عشر

تطوير الكتب التربويـة المساعدة للمنهج

أ ـ متطلبات أساسية للقيام بعمليات الوحدة.
ب ـ مصطلحات الوحدة.
حـ ـ خطوات تنفيذ الوحدة.
١ ـ تشكيل الفريق المؤهل لتطوير الكتب التربوية المساعدة للمنهج.
٢ ـ توفير الخدمات المساعدة لتطوير الكتب التربوية المساعدة للمنهج.
٣ ـ تطوير كتاب عمل الطالب.
٤ ـ تطوير الجعبة التربوية.
٥ ـ تطوير مرشد المعلم.
٦ ـ تطوير وحدة مصادر التدريس.
٧ ـ تطوير مرشد المنهج.

الوحـــدة الحادية عشر

تطوير الكتب التربويــة المساعدة للمنهج

أ ـ متطلبات أساسية للقيام بعمليات الوحدة:

يبادر مطور المنهج وعاملوه قبل البدء بعمليات هذه الوحدة بالتحقّق من توفر ما يلي:

١ ـ منهج جديد يستلزم تطوير كتب تربوية مساعدة.

٢ ـ فريق مؤهل قادر على تطوير الكتب التربوية المساعدة.

٣ ـ خدمات مساعدة بشرية ومادية مثل العمال والنساخ والفنيين والتسهيلات والتجهيزات والآلات والادوات التي تلزم عمليات التطوير وتساعد على انجازها.

ب ـ مصطلحات الوحدة:

١ ـ الكتب التربوية المساعدة: هي كتب يقوم باستخدامها المعنيون بالمنهج من معلمين وتلاميذ وإداريين ومجتمع محلي عند فهمهم وتنفيذهم له والمحافظة على بقائه في المدارس المعنية.

ويطلق على الكتاب الذي يستخدمه المعلم في تدريسه للمنهج بمرشد المعلم، والكتاب الذي يستعمله أفراد التلاميذ بكتاب الطالب أو كتاب عمل الطالب، أما الكتاب الثالث الذي يوضّح ماهية المنهج وما يتميّز به من فلسفة تربوية وأهداف ومعارف وأنشطة، فيسمى بمرشد المنهج.

وبخصوص المراجع/ المصادر العامة التي يرجع إليها المعلم ويطوّر منها استراتيجيات تدريسه، فيطلق عليها الجعب التربوية ووحدات مصادر التدريس.

٢ ـ كتاب المرشد المعلم Teachers Guidebook : هو وثيقة تربوية عملية يسترشد بها المعلم خلال تدريسه لاهداف أو مفاهيم أو مواضيع المنهج، وخاصة فيما يتعلق بالمواد والوسائل التعليمية واستراتيجيات التدريس والتقييم المناسبة لكل منها. ويضم مرشد المعلم البناء عادة لكل موضوع منهجي يعالجه، العناصر التالية (١):

- اسم الموضوع أو المفهوم المنهجي.
- الصفحات المعنية بالموضوع في المنهج أو الكتاب المقرر.
- الوقت العام المتوفّر لعمليات تعلم وتعليم الموضوع بما يحتويه من معارف وخبرات.
- الاهداف التدريسية التي يتمّ تحقيقها.
- المعارف والخبرات التي يجب امتلاكها من التلاميذ قبل تعلمهم (تعليمهم) للموضوع المنهجي.
- المعارف والخبرات الحالية التي سيتّم تعلمها من التلاميذ.
- استراتيجيات (أنشطة وخبرات) التعلّم والتعليم التي سيتمّ استخدامها من المعلم والتلاميذ خلال تنفيذهم للمعارف والخبرات المطلوبة.
- المراجع والمصادر والمواد والوسائل والتسهيلات والتجهيزات التربوية والقوى العاملة التي يمكن الاستعانة بها في تدريس (وتعلم) المعارف والخبرات المنهجية المطلوبة.
- أنواع ووسائل التقييم المناسبة لقياس كفاية التعلّم الجديد للتلاميذ.
- مباديء ووسائل واجراءات تربوية يمكن اعتبارها للاستجابة لفروق التلاميذ الفردية حسبما تشير اليها نتائج التحصيل.
- تعريف تمهيدي موجّه لتركيز الموضوع أو الدرس المنهجي التالي وعلاقته بالمعارف والخبرات الحالية.

وقد تتخّذ المواضيع المنهجية التي يعالجها مرشد المعلم صيغة كتاب واحد يجمع ما سيقوم المعلم بتدريسه خلال فصل كامل أو سنة دراسية. وبينما يغلب على مثل هذا المرشد التقليدية، فان استراتيجيات التعلم والتعليم التي يجسدها

تتصف بالكثرة من حيث العدد. وبالمباشرة والجماعية في ادارتها وتنفيذها، حيث تَنْدُر في الغالب ملاحظة الانشطة الفردية/ المستقلة.

أما إذا اتخذت المواضيع المنهجية صيغاً سلوكية بهيئة أهداف تعلم وتعليم خاصة يمكن ملاحظة وعدّ وقياس أنواع السلوك المتمثلة في كل منها، عندئذ يظهر مرشد المعلم بصورة كتيبات أو نشرات متعدّدة يستجيب الواحد منها لمتطلبات تدريس (وتعلم) فئة محدودة من التلاميذ ـ متفوقة أو عادية أو بطيئة التعلم أو معوّقة، وذلك لكون المنهج الذي تنتمي إليه هذه المواضيع سلوكياً في ماهيته، وفردياً في فلسفته التربوية ومحتواه.

٣ ـ كتاب عمل الطالب Student's work book :

هو كتاب يجسد الانشطة والتمارين والمشاريع التي يمكن أن يقوم بها التلاميذ أفراداً وجماعات لتعلم المنهج

وقد يتخذ كتاب عمل أو نشاط الطالب أيضاً الصيغة التقليدية، حيث يكون واحداً لجميع التلاميذ خلال الفصل أو السنة الدراسية، محتوياً على كثير من الانشطة والاعمال المقعدية التي يديرها المعلم عادة. وتهدف إلى توفير كثير من الوقت التدريسي. أو قد يتبنى صيغة حديثة، متمثلاً بمجموعات من النشرات أو الطاقات التي تخص نشاطاً أو عملاً سيقوم به أفراد التلاميذ (أو جماعاتهم الصغيرة) عند تعلمهم لمفاهيم وخبرات المنهج. وهنا لا يفرض كتاب العمل النشاط على جميع التلاميذ أو يكلفهم به في أن واحد، بل يقومون به حسب حاجاتهم الفردية والجماعية للتعلم، كما يتقدمون فيه بمعدلات متفاوتة تبعاً لسرعاتهم وقدراتهم الخاصة كأفراد ومجموعات. يتميّز كتاب العمل الحالي بالفردية وبالصيغة السلوكية ويتبّع غالباً منهجاً من نفس النوع فردياً سلوكياً في ماهيته التربوية العامة.

٤ ـ مرشد المنهج Curriculum Guide :

هو وثيقة تصف فسلفه المنهج التربوية وأهدافه، وما يكوّنه عموماً من موضوعات وأنشطة ومواد.

وفي حالة المنهج العادي، يحتوي المرشد على مناقشة عامة للفلسفة التربوية التي يمثلها، وعلى عرض عام للمعارف والخبرات التي يركز عليها خلال تعلمه من التلاميذ. أما في حالة المنهج السلوكي، فقد يكون المرشد مجرد عرض متسلسل لأهداف المنهج، وما يمكن للمعلم استخدامه من مواد، ووسائل وتسهيلات عند تدريسه لكل هدف، ومن استراتيجيات تقيمية قبل التعلم لتحديد مستوى معرفة أفراد التلاميذ عند بدئهم للمنهج، ثم بعد التدريس للتعرّف على مدى كفاية تعلمهم له. كما قد يحتوي المرشد الحالي كما هو الأمر مع سابقه العادي، على تقرير عام لأهمية المنهج في التربية المدرسية ثم موجز للفلسفة التربوية التي يتبنّاها.

ومهما يكن، فقد يجسد مرشد المنهج في الاحوال السائدة الخطوط العامة التالية (٢):

- أهمية المنهج في التربية المدرسية ـ تبريره العام وفلسفته التربوية.
- الاهداف التربوية التي يرمي إلى تحقيقها لدى التلاميذ.
- محتواه وتدريجه العام من مفاهيم وخبرات التعلم.
- الوحدات أو المواضيع التي سيتناولها التلاميذ عند دراستهم له خلال الفصل أو السنة الدراسية.
- الانشطة والمواد والوسائل والتسهيلات التربوية المقترحة له عند التدريس.

٥ ـ الجمعية التربوية Educational Package :

هي مجموع الانشطة والمواد والوسائل التربوية التي تخصّ تعليم (وتدريس) قطاعات محددة من المنهج أو المنهج بكامله، حيث تتصّف الجمعية في الحالة الأخيرة بالاتساع والشمول.

وتستخدم الجعبة في التربية المنهجية كوسيلة لتفريد التعلّم، أو لإغنائه وتركيزه، أو لعلاجه وتكميله. ومهما يكن الغرض التربوي الذي تُوظَّف من أجله الجعبة، فانها تضم في ثناياها غالباً العناصر التالية (٣):

- التمهيد للجعبة: ويضمّ الخطوط العامة لما سيتعلمه التلاميذ في الجعبة وكيفيات

هذا التعلم، ثم تعريف موجز بفائدة المهارات والمعارف التي سيتعلموّنها لحياتهم ونموّهم الشخصي وأهميّتها لخبراتهم الماضية والمستقبلة.

- الأهداف التربوية للجعبة: تفيد الاهداف في هذه الفقرة أفراد التلاميذ في وصف المعارف والمهارات التي سيقومون بتعليمها، مؤدياً بهم الى تخطيط وتنفيذ هادف لتعلّمهم.
- المتطلبات السابقة لتعلم معارف ومهارات الجعبة: يتعرف بواسطتها أفراد التلاميذ على ما يتوجب منهم عمله أو دراسته قبل بدئهم بدراسة محتوى الجعبة.
- اختبار قبل التعلم: يحدد بها المعلم نوع ودرجة تعلم التلاميذ السابق للجعبة، ومعالجة ما يلزم في تعلمهم ان اقتضى الامر.
- مرشد دراسة الجعبة: يزوّد أفراد التلاميذ بالأسئلة والاجراءات وأسماء مواقع المواد والوسائل والمصادر التي يمكنهم الاستعانة بها خلال تعلم معارف ومهارات الجعبة.
- خبرات التعلّم: تمكّن أفراد التلاميذ من خلال القراءات والتجارب والتطبيقات العملية والابحاث والتقارير وغيرها مـن تعلّم المعارف والمهارات المطلوبة في أهداف الجعبة.
- التمرين والممارسة: يزوّد هذا العنصر أفراد التلاميد بفرص عملية وتطبيقية لتركيز ما تعلموه ثم تعميقه وتحويله والاستفادة منه في مواقف أخرى مشابهة أو مختلفة.
- التغذية الراجعة: تزود أفراد التلاميذ بمعلومات حول مدى كفاية تعلمهم للمعارف والمهارات المطلوبة، وإذا كان هناك حاجة لمزيد من التمرين والممارسة لبعض أو كل ما تعلموه.
- التقييم: يزود هذا العنصر أفراد التلاميذ بفرص لدمج معارفهم ومهاراتهم الجديدة معاً، والتعرّف من خلال ذلك على مدى كفايتهم النهائية لتعلمها.
- أنشطة الموضوع أو الدرس المقبلة: يعطي هذا العنصر الختامي للجعبة التربوية معلومات بخصوص الخطوة التالية المنتظرة من أفراد التلاميذ في التربية المنهجية

وما يتوّقع خلالها من مسؤوليات ومهام خاصة بتعلّمهم المقبل (بالموضوع المقبل).

٦ ـ وحدة مصادر التدريس Instructional Resource unit :

هي مجموعة من الأنشطة والمواد والوسائل والمصادر التربوية المخصّصة لتدريس موضوع منهجي والتي يرجع إليها المعلمون عند تخطيطهم لعمليات التعلم والتعليم الخاصة بهذا الموضوع.

ووحدة مصادر التدريس بتعدّد وتنوّع محتوياتها وباستجابتها لحاجات مختلف المعلمين والتلاميذ، تخدم كأم لوحدات التعليم Teaching units التي تخصّ نفسها في العادة بموضوع منهجي محدود في أهدافه وأنشطته ومواده التربوية. وفي العادة يبادر المعلمون عند تطويرهم للوحدات التعليمية بالرجوع إلى وحدة مصادر التدريس لانتقاء الانشطة والمواد المناسبة لأفراد التلاميذ.

تحتوي. وحدة مصادر التدريس كمساعدة للمنهج على الخطوط العامة التالية:

- تبرير أهمية الموضوع المنهجي الذي تمثّله الوحدة في التربية المدرسية.
- الاهداف التربوية التي تجسّدها أنشطة ومواد الوحدة.
- الخطوط العامة لمحتوى الوحدة من المعلومات والمواد، وتكون عادة بصيغة عناصر أو نقاط، أو قائمة من الأسئلة أو المشكلات الخاصة بموضوع الوحدة.
- الانشطة التربوية المقترحة للمعلم وتكون هذه بثلاث أنواع: تمهيدية وعملية وتطويرية وختامية.
- المصادر والمراجع والمواد والوسائل التعليمية المناسبة لتدريس وتعلّم موضوع الوحدة.
- الاجراءات والوسائل التقييمية المقترحة لتحديد كفاية تعلّم التلاميذ لموضوع الوحدة (٤).

جـ ـ خطوات تنفيذ الوحدة:

يمكن لمطور المنهج وعامليه الحصول على الكتب التربوية المقترحة في هذه الوحدة بمراعاة سبع خطوات تبدو تباعاً كما يلي:

الخطوة الأولى: تشكيل الفريق المؤهل لتطوير الكتب التربوية المساعدة للمنهج.

يتكون الفريق المؤهل لتطوير الكتب المساعدة للمنهج من عضوية ما يلي:

١ - مطور المنهج: قائد مشارك وموجّه لعمليات تطوير الكتب المساعدة.

٢ - مختص اللغة المحلية: قائد موجه للغة وكتابة الكتب المساعدة.

٣ - مختص التدريس: قائد موجّه لمحتويات الكتب المساعدة.

٤ - مختص علم النفس التربوي: قائد موجه لمحتويات الكتب المساعدة وخاصة كتاب عمل الطالب وما يتضمنه من استراتيجيات تعلم.

٥ - مختص فلسفة التربية المحلية: قائد موجّه للعناصر الأولى من كتاب مرشد المنهج كفلسفته التربوية وتبريراته وأهدافه التربوية.

٦ - مختص المواد والوسائل والمصادر التعليمية: قائد موجّه لمحتويات الكتب المساعدة بهذه المجالات.

٧ - مندوب أو أكثر عن فريق تطوير أغراض/ أهداف المنهج: قائد وموجه لأغراض/ أهداف الكتب المساعدة.

٨ - مندوب أو أكثر عن فريق اجتياز/ تفصيل معرفة المنهج: قائد موجّه للمعارف المختارة الكتب المساعدة.

١٠ - مختص/ خبير في التصميم: قائد وموجّه لأعمال تصميم الكتب المساعدة بصيغ فنية مناسبة للذوق وللتعليم والتعلّم.

٩ - مندوب أو أكثر عن فريق اختيار/ تطوير استراتيجيات تقييم التعلم: قائد موجّه لاجراءات ووسائل ومبادىء التقييم التي تحتويها الكتب المساعدة.

١١ ـ معلم أو أكثر من مدرسي المنهج. ١٢ ـ مدير مدرسة أو أكثر. ١٣ ـ تلميذ أو أكثر من متعلمي المنهج - مستخدمي الكتب المساعدة.		قادة مشاركون في تطوير الكتب المساعدة
١٤ ـ مندوب أو أكثر عن أهالي التلاميذ. ١٥ ـ مندوب أو أكثر عن قادة المجتمع المحلي.		مراقبون ومشاركون عند الحاجة.

١٦ ـ عدد مناسب من الكتّاب/ النساخ وعمال الخدمات للتحضير لعمليات تطوير الكتب المساعدة وكتابتها، والاستجابة لحاجات الفريق الآنية خلال قيامه بمسؤولياته.

١٧ ـ اداري رسمي: قائد موجه لأعمال الروتين الاداري الخاصة بعمليات تطوير الكتب المساعدة وما يلزمها من دعم خلال ذلك.

١٨ ـ منسق/ منظم لادارة أعمال الفريق وتنظيم أعماله الخاصة بتطوير الكتب المساعدة.

الخطوة الثانية: توفير الخدمات المساعدة لتطوير الكتب التربوية المساعدة للمنهج.

لما كانت معظم الخدمات البشرية التي تحتاجها عمليات التطوير من كتاب ونساخ وعمال خدمات عامة، متوفرة تلقائياً من خلال عضويتها الدائمة في الفرق التطويرية للمنهج ولكتبه التربوية المساعدة، فان أهم ما يتبقى توفيره للفريق الحالي هو الخدمات المادية من تسهيلات وتجهيزات والآت ووسائل اتصال ومواصلات وميزانية مادية ومواد وخامات أولية وقرطاسية متنوّعة تلزم تطوير الكتب المساعدة وكتابتها بصيغها النهائية.

يقوم مطور المنهج بالتعاون مع مختصي الخدمات المنهجية والمشتريات والاداري الرسمي بدراسة ما تحتاجه عمليات تطوير الكتب المساعدة من هذه الخدمات

المادية ثم توفيرها مباشرة للفريق.

الخطوة الثالثة: تطوير كتاب عمل الطالب.

يتصل كتاب عمل الطالب وكما هي الحال مع الكتب المساعدة الاخرى بالمنهج، ويهدف بما يحتويه من أنشطة وخبرات إلى تعلم التلاميذ لما يشير إليه من معارف ومهارات.

وعند تطوير أنشطة التعلّم التي سيجسدها كتاب العمل يتوجب من الفريق مراعاة المبادىء التالية (٥):

١ ـ تجنّب حصرها في تكرار المعارف والانشطة التي قد يحتويها الكتاب المقرر.

٢ ـ تجنّب حصرها في التذكر ـ تذكر ما يحتويه الكتاب المقرر من معارف ومهارات.

٣ ـ تنوّعها حسب مراحل التعلم، كأن تكون تمهيدية تحفّز وتشجع للتعلم، وتطويرية وتعزيزية لتكوين التعلم ثم ختامية لانهاء التعلم بصيغ محدّدة تمهيداً للانتقال الآخر.

٤ ـ تنوّعها ادراكياً كأن تخص المعرفة والاستيعاب والتطبيق والتحليل والتكوين والتقييم (أنظر بهذا الصدد لتصنيف بنجامين بلوم الادراكي).

٥ ـ تنوّع مجالها السلوكي كأن تكون إدراكية وعاطفية واجتماعية وحركية.

٦ ـ تنوّع صيغها الانجازية كأن تكون شفوية وكتابية وعملية.

٧ ـ توفيرها لفرص عملية تسمح بتحويل التعلم واستخدامه في مواقف جديدة كلياً أو جزئياً.

٨ ـ تعددها النوعي والكيفي للاستجابة لميول وحاجات التلاميذ الفردية في التعلم.

٩ ـ استخدامها المكثف لواقع التلاميذ الشخصي والاجتماعي بمواده وخبراته ومقوماته.

١٠ ـ تسلسلها العضوي والمنطقي البناء بحيث يؤدي قيام التلاميذ بالواحد منها لتعلم قرينه اللاحق.

الخطوة الرابعة: تطوير الجعبة التربوية.

يراعي الفريق عند تطويره للجعبة التربوية الخاصة بتعلم التلاميذ، كافة العناصر المقترحة لها في مقدمة هذه الوحدة، حيث تبدو عمليات التطوير كالتالي:

١ ـ كتابة الفريق لتبرير موجز لاهمية ما سيقوم به أفراد التلاميذ من أنشطة وخبرات في الجعبة لتعلمهم ونموهم. يتوجب ان يبتعد هذا التبرير عن التفصيل الزائد، معتمداً الوضوح والتعبير المباشر لما يراد إيصاله للتلاميذ.

٢ ـ كتابة الاهداف التي سيقوم أفراد التلاميذ بتعلم معارفها ومهاراتها.

وقد تكون هذه الأهداف مخصّصة تشير لسلوك محددة كما في الاهداف السلوكية، أو عامة نسبياً تعطي فكرة عما سيتعلّمه التلاميذ من معارف ومهارات نتيجة قيامهم بأنشطة الجعبة.

٣ ـ كتابة المعارف والمهارات المرتبطة بموضوع الجعبة، التي يجب توفرها لدى أفراد التلاميذ قبل تناولهم للجعبة.

٤ ـ كتابة اختبار مناسب يقوم به أفراد التلاميذ لكشف مدى تحصيلهم للمعارف والمهارات التي تعلموها سابقاً خلال المنهج أو جعب تربوية أخرى. تحدد نتائج هذا الاختبار مدى أهلية التلاميذ للقيام بمسؤوليات الجعبة.

٥ ـ كتابة التوجيهات الضرورية لتعلم الجعبة وتنفيذ مسؤولياتها.

٦ ـ كتابة المواقف التربوية التي سينجزها أفراد التلاميذ لتعلم المطلوب في الجعبة.

٧ ـ كتابة المواقف التربوية التي سيقوم بها أفراد التلاميذ بتطبيق ما تعلموه.

٨ ـ كتابة المواقف التقييمية التي يتعرّف فيها أفراد التلاميذ على كفاية تعلمهم الجديد وتوجيهه للافضل إن لزم.

٩ ـ كتابة الانشطة الختامية التي تُنمّي تعلّم أفراد التلاميذ للجعبة وتُمهّد لتعلمهم في الجعبة التالية.

الخطوة الخامسة: تطوير مرشد المعلم.

يتم لفريق الكتب المساعدة للمنهج تطوير مرشد المعلم باستخدام المبادىء والخطوات التالية (٦):

١ ـ كتابة اسم الهدف أو الموضوع المنهجي الذي تختص به كل فقرة/ قسم من مرشد المعلم.

٢ ـ كتابة أرقام الصفحات المتصلة بالهدف أو الموضوع في المنهج أو الكتاب المقرر أو كتاب التلاميذ.

٣ ـ كتابة الوقت المتوفّر للمعلم لتدريس الهدف أو الموضوع المنهجي بالحصص عادة.

٤ ـ كتابة الاغراض التربوية التي سيعمل على تحقيقها في حالة بناء المرشد حول المواضيع المنهجية.

٥ ـ كتابة موجزة لخصائص التلاميذ التحصيلية المؤهلين لتعلم الهدف أو الموضوع المنهجي.

يجب أن تُبيِّنَ هذه الفقرة أنواع المعارف والمهارات التي يجب توفرها لديهم قبل بدء عمليات التدريس التي يقترحها المنهجي.

٧ ـ كتابة الاختبارات المناسبة التي ستُحّدد درجة ونوع معرفة التلاميذ لما سيتعلمونه بخصوص الهدف أو الموضوع المنهجي.

٨ ـ اقتراح وصفات تربوية فردية وجماعية مرتبطة بالهدف أو الموضوع المنهجي، يتولى المعلم تنفيذها لدى التلاميذ حسب رغباتهم وأساليب ادراكهم وحاجاتهم للتعلم.

يتوجب مهما يكن أن تكون هذه الوصفات في حدود الامكانيات الوظيفية المتوفرة لدى معلمي المنهج حتى يمكن تنفيذها من قبلهم بدرجة مقبولة من الفعالية.

٩ ـ اقتراح الخدمات البشرية الفنية والمواد والوسائل والمصادر التي تلزم وصفات التعلم والتعليم، مع توضيح أماكن تواجدها وكيفيات الحصول عليها.

١٠ ـ اقتراح أنواع الاختبارات والمواقف التقييمية التي يمكن للمعلم التعرّف بها على مدى تعلم أفراد التلاميذ للهدف أو الموضوع المنهجي.

١١ ـ اقتراح أنشطة إغنائية وتعزيزية لتعلّم التلاميذ حسبما تشير إليه نتائج تحصيلهم وتعريف موجز بالهدف أو الموضوع المنهجي التالي الذي سيعالجه المرشد.

الخطوة السادسة: تطوير وحدة مصادر التدريس.

يتبّع الفريق عند تطويره لوحدة مصادر التدريس نفس تسلسل العناصر المكونة لها والمقترحة في مناسبتها بأول هذه الوحدة. تبدو الخطوات التطويرية عموماً كما يلي (٧):

١ ـ كتابة تبرير تربوي لأهمية الموضوع أو الوحدة المنهجية، الذي تجسّده وحدة مصادر التدريس لتعلم التلاميذ ونموهم وحياتهم الذاتية والاجتماعية، ومدى ارتباط الوحدة نفسها بالمنهج والمدرسة والفلسفة التربوية (أهداف المجتمع في الناشئة) للمجتمع.

٢ ـ كتابة الاهداف المنهجية لوحدة مصادر التدريس، والتي تنتمي في العادة لمجال سلوكي محدّد ـ ادراكي أو عاطفي أو حركي أو اجتماعي. يمكن تفصيل أو إيجاز هذه الاهداف حسب محتوى الوحدة من أنشطة ومواد ووسائل، أو حسب حاجات المعلمين التعليمية والمنهج الذي يعملون على تدريسه.

٣ ـ كتابة الخطوط العامة للمعارف والمفاهيم التي تمثل محتوى وحدة مصادر التدريس ليختار منها أفراد المعلمين ما يناسب تلاميذهم وتدريسهم الصفي. وكما أسلفنا عند تعريفنا لوحدة مصادر التدريس، فانه يمكن عرض هذا المحتوى على شكل عناصر عامة أو بصورة مشاكل وقضايا تربوية أو أسئلة تهمّ مواضيع منهجية محددة.

٤ ـ كتابة أنشطة وطرق ووسائل التدريس المتنوّعة التي يمكن للمعلم استخدامها في تدريس الموضوع المنهجي والاهداف التي بصددها. ولمساعدة المعلمين على الاختيار السليم لهذه الانشطة والطرق والوسائل لتدريسهم، يمكن تبويبها حسب مرحلة/ غرض استعمالها إلى ثلاث فئات: تمهيدية لتحفيز التلاميذ للتعلم، وتطويرية لتكوين هذا التعلم، ثم ختامية/ تقييمية لانهاء التعلم والتحقق من كفايته لدى التلاميذ. يجب أن تتصّف هذه الأنشطة بأنواعها الثلاثة بالتعدد والتنوع والتفصيل لدرجة تسمح معها باختيار المعلمين ما يكفيهم لتنفيذ تدريسهم المنهجي المطلوب. تجسّد هذه الفقرة في الواقع جوهر

وحدة مصادر التدريس وأهم عنصر فيها.

٥ ـ كتابة قائمة مفصلة بالمواد والوسائل التعليمية التي يمكن استخدامها من المعلمين عند قيامهم بالتدريس. يمكن تصنيف المواد والوسائل المقترحة في هذه الفقرة حسب المجالات التالية:

* مواد ووسائل القراءة كالكتب والمجلات والصحف والتقارير.
* المواد والوسائل السمعية/ البصرية كالرسوم والصور والافلام بكافة أنواعها والتسجيلات السمعية المتنوعة...
* المواد والوسائل المحلية المتواجدة في البيئة الاجتماعية كالخبراء والمحلات العامة والمواقع الطبيعية والتاريخية والمتاحف والمعارض والمراكز الصناعية والمؤسسات المختلفة في البيئة المحلية.

٦ ـ كتابة أنشطة ووسائل التقييم. ويمكن أن تكون هذه بثلاثة أنواع:

* ذاتية خاصة بالتعلم. يديرها التلاميذ أنفسهم للتعرف على مدى كفاية معارفهم ومهاراتهم الجديدة.
* ذاتية خاصة بالتدريس، يديرها المعلم للتعرف على مدى فعالية ما قام به في الاستجابة لرغبات التلاميذ وحاجات تعلمهم.
* خارجية خاصة بالتعلم، يديرها المعلم على التلاميذ لتوجيه تعلمهم وتحسينه.

الخطوة السابعة: تطوير مرشد المنهج.

مع التذكر دائماً بأن محتوى مرشد المنهج ـ وكما هي الحال مع الكتب المساعدة الاخرى التي سبق عرضها، قد يختلف من بيئة تربوية لأخرى، فاننا نقترح فيما يلي الخطوط العامة والخطوات التطويرية التالية:

١ ـ كتابة عرض موجز لخصائص متعلمي المنهج ومستواهم الدراسي، وخصائص وخلفيات القوى العاملة من معلمين وإداريين وخدمات مساعدة، والتي ستتولى تنفيذه في التربية المدرسية.

٢ ـ كتابة المدة الكلية المناسبة لتدريس المنهج خلال السنة الدراسية، وتوزيعها المناسب لحصص أسبوعية.
٣ ـ كتابة تبرير للمنهج يُبيِّن أهميته في التربية المدرسية وللناشئة والمجتمع، مع توضيح الفلسفة التربوية والحوادث التاريخية التي اعتُبرت عند تخطيطه وتطويره.
٤ ـ كتابة تعريف عام بماهية المنهج ـ سلوكي أو مبرمج أو محوري أو مادة دراسية أو خبرة، مع ذكر نظرية ومبادىء التعلّم التي تمّ تبنيها في صناعته.
٥ ـ كتابة عرض موجز بعمليات تخطيطه وتطويره والفرق التي إشتركت في ذلك، والصعوبات التي أعترضت صناعته والوقت الكلي الذي أُستهلك في ذلك.
٦ ـ كتابة أهداف المنهج. وتكون هذه الاهداف موجزة عامة في حالة المناهج التقليدية، ومفصّلة في حالة المناهج السلوكية.
٧ ـ كتابة الخطوط العامة لمحتوى المنهج من معارف وخبرات متجمعة حول مواضيع أو وحدات دراسية كما في المناهج التقليدية، أو حول الاهداف السلوكية نفسها كما في المناهج السلوكية أو المهنية.
٨ ـ كتابة أنشطة التلاميذ المناسبة لتعلّم الخبرات والمعارف والمهارات المطلوبة.
٩ ـ كتابة أنشطة التدريس المتنوعة المناسبة لتعليم التلاميذ الخبرات والمعارف والمهارات أعلاه.
١٠ ـ كتابة الخدمات البشرية والمادية التي تمّ تبنيها لتنفيذ المنهج.
١١ ـ كتابة أنواع ووسائل التقييم المتنوعة التي يمكن للمعلم استخدامها قبل تدريس المنهج للتلاميذ، وأثنائه، ثم عند الانتهاء منه.

ينتهي مع هذه الوحدة التطوير الفعلي للمنهج وما يلحقه من استراتيجيات، تدريس وكتب تربوية مساعدة، حيث يصبح المنهج بهذا جاهزاً للتجربة والتطبيق في المدارس المعنية.

هذا وسنعرض في الوحدة الختامية التالية لمادة هذا الكتاب، مثالاً تطبيقياً محسوساً لاستخدام كافة عمليات الوحدات الاحدى عشر السابقة، في تطوير وحدة منهجية كنموذج مصغر لما يمكن أن يكون عليه تطوير المنهج.

الوحدة الثانية عشر

تطوير وحدة منهجية في نظريات التعلم: مثال تطبيقي لوحدات الكتاب الأحدى عشر

أ ـ المقدمة.

ب ـ الاعداد والتنظيم لتطوير الوحدة المنهجية.

١ ـ فريق تطوير الوحدة المنهجية.

٢ ـ مقيدات تطوير الوحدة المنهجية.

٣ ـ مناخ تطوير الوحدة المنهجية.

٤ ـ ادارة أعمال تطوير الوحدة المنهجية.

٥ ـ الخدمات البشرية والمادية لتطوير الوحدة المنهجية.

حـ ـ بيانات أساسية لتطوير الوحدة المنهجية.

١ ـ الدارسون.

٢ ـ الفلسفة التربوية للوحدة المنهجية.

٣ ـ نظريات تعلم الوحدة المنهجية.

٤ ـ غايات الوحدة المنهجية.

٥ ـ معرفة الوحدة المنهجية.

٦ ـ الميادين السلوكية للوحدة المنهجية.

٧ ـ النظرية المنهجية للوحدة وأساليبها التنظيمية.

٨ ـ نموذج (اسلوب) تطوير الوحدة المنهجية.

٩ ـ اجراء تطوير الوحدة المنهجية.

د ـ تطوير الوحدة المنهجية.

١ ـ العنوان.

٢ ـ التركيز.
٣ ـ الحقل الاكاديمي.
٤ ـ المستوى الدراسي.
٥ ـ مدة الدراسة.
٦ ـ أهمية الوحدة المنهجية.
٧ ـ المتطلبات السابقة لدراسة الوحدة المنهجية.
٨ ـ أغراض وأهداف الوحدة المنهجية.
٩ ـ معارف ومفاهيم الوحدة المنهجية.
١٠ ـ استراتيجيات تعلّم الوحدة المنهجية.
١١ ـ استراتيجيات تقييم الوحدة المنهجية.
١٢ ـ استراتيجيات تدريس الوحدة المنهجية.
١٣ ـ الخدمات المساعدة لتدريس الوحدة المنهجية.

الوحدة الثانية عشر

تطوير وحدة منهجية في نظريات التعلم: مثال تطبيقي لوحدات الكتاب الأحدى عشر

أ ـ المقدمة:

ستعرض هذه الوحدة مثالاً تطبيقياً افتراضياً لتطوير المنهج، يتمثّل في وحدة منهجية خاصة بنظريات التعلم* (علم نفس تربوي)، محاولين خلال ذلك استخدام معظم المبادىء والعمليات التي اقترحناها خلال وحدات الكتاب الاحدى عشر، وذلك لتزويد الدارس بإحساس واقعي لما يكون عليه التطوير المنهجي من أنظمة ومسؤوليات متتابعة ونتائج تربوية وثائقية متمثلة بالمنهج المطلوب.

هذا، ويجدر التنويه بأن المبادىء والعمليات التطويرية التي سنقوم بتوظيفها للحصول على الوحدة المنهجية المذكورة، ستظهر تلقائياً في العناصر المطوّرة للوحدة، دون إشارة مباشرة أو تخصيص لمسميّاتها في كثير من الاحيان. وما على الدارس سوى الرجوع للوحدة التي تشير إليها المناسبة التطويرية، ليتعرّف بذلك على هوّية المبادىء والعمليات التي تمّ استخدامها في تطوير العنصر المنهجي الذي بصدده.

ب ـ الاعداد والتنظيم لتطوير الوحدة المنهجية:

---

* ترجع أصول هذه الوحدة المنهجية لصيف عام ١٩٧٦، حين طورها المؤلف كإحدى متطلبات مادة تربية المعلمين والوسائل التعليمية ـ مقرر ٧٧٤٩٦، أثناء دراساته العليا بجامعة كنت ـ ولاية أوهايو الأمريكية. ثم قام عام ١٩٧٨ بتنقيحها وتوسعتها لتستخدم كإحدى متطلبات مقرر مادة المناهج، بكلية التربية/ جامعة قاريوس بالبيضاء في الفترة ١٩٧٨ ـ ١٩٨٠.

يشمل الاعداد والتنظيم لتطوير الوحدة المنهجية الحالية المتخصصة بنظريات التعلم، ست مسؤوليات رئيسية هي: تشكيل الفريق المؤهل لتطوير الوحدة والتغلب على المقيدات المحتملة التي قد تواجه أعمال التطوير، وتوفير المناخ المتعاون، وسياسة إدارية، وخدمات بشرية ومادية مناسبة لمتطلبات التطوير، ثم تعريف الفريق بما يتوقع منه لانجاز الوحدة المنهجية المطلوبة.

١ ـ فريق تطوير الوحدة المنهجية:

يتصّف الفريق الحالي بالشمول والتكامل لكون الوحدة المنهجية التي يجري تطويرها هي في الواقع منهج مصغر، تستلزم كافة أنواع القوى العاملة التي يحتاجها عادة المنهج بوحداته المتعدّدة.

يبدو أعضاء الفريق كما يلي:

- مطوّر المنهج: قائد رئيسي موجه لأعمال تطوير الوحدة.
- مختص اللغة المحلية: قائد موجه للغة وكتابة الوحدة، وما يتبعها من استراتيجيات تدريس ومواد وكتب تربوية مساعدة.
- مختصوا أصول المجتمع كفلسفة التربية والتاريخ المحلي والثقافة والاجتماع: قادة موجهون لمحتوى الوحدة، للتحقّق من استمرار تناغمه مع التضمينات التربوية لهذه الأصول في مجالات الاهداف والمعرفة وخبرات التعلم.
- مختص المادة الاكاديمية: قائد موّجه لمفاهيم ومبادىء وتطبيقات نظريات التعلم التي ستحتويها الوحدة.
- مختص علم النفس التربوي (التعلّم): قائد موجه لأنشطة وخبرات وظروف تعلم الوحدة. وقد يكتفي في مناسبتنا الحاضرة بأحد المختصين بالمادة الاكاديمية أو بعلم النفس التربوي، لكون مجالها واحد في الحالتين.
- مختص التدريس: قائد موجه لاختيار وتطوير الاستراتجيات المناسبة لتعليم الوحدة.
- مختصوا الخدمات البشرية والمادية المساعدة: قادة موجهون لاختيار وتوفير ما

يلزم لتنفيذ الوحدة المنهجية من عاملين ومواد ووسائل وتسهيلات وتجهيزات وآلات ووسائل اتصال...

■ مختص التقييم التربوي: قائد موجِّه لاختيار/ تطوير وسائل واجراءات تقييم التعلّم المناسبة لخبرات الوحدة.

■ معلم أو أكثر من مدرسي الوحدة. ■ مدير مدرسة أو أكثر*. ■ دارس أو أكثر من متعلمي الوحدة.	قادة مشاركون في تطوير الوحدة المنهجية
■ مندوب أو أكثر عن أسر التلاميذ*. ■ مندوب أو أكثر عن قادة المجتمع المحلي*.	مراقبون، ومشاركون عند الحاجة.

■ اداري رسمي مركزي: قائد مشارك لاعتماد ما يلزم تطوير الوحدة من خطط وخبرات استشارية وتمويل وخدمات، وتوفيرها بعدئذ.

■ منسق/ منظم لادارة أعمال الفريق وتنظيم أنشطته الخاصة بتطوير الوحدة المنهجية.

■ عدد مناسب من الكتاب/ النساخ وعمال السكرتاريا والخدمات العامة للتحضير لتطوير الوحدة، وكتابة ونسخ ما يتخلل ذلك من أهداف ومعارف وأنشطة تربوية، وكتابة ونسخ وثيقة الوحدة المنهجية وموادها وكتبها المساعدة لصيغها النهائية.

٢ ـ مُقيّدات تطوير الوحدة المنهجية:

تنحصر أهم مقيدات التطوير التي يمكن اعتبارها بهذه المناسبة في اثنتين رئيسيتين هما: الثقافة المحلية والوقت المتوفر لتدريس الوحدة.

وسيمارس الفريق حذراً شديداً في اختياره لمعارف وأنشطة الوحدة،

* يمكن الإستغناء عن هؤلاء في حالتنا الحاضرة.

والتحقق من عدم تعارضها مع مبادىء الدين والقيم الثقافية المحلية، كما هو الأمر مع نظرية فرويد النفسية التحليلية، والنظرية العملية في التعلم اللتين ترجعان في جذورهما نسبياً لنظرية داروين ـ تطور الانواع (١). مستثنياً بهذا أية معرفة أو خبرة أو نشاط يتنافى مع المبادىء والاعراف الدينية/ الثقافية للدارسين ومجتمعهم.

وبخصوص الوقت المتوفر لتدريس الوحدة، فانه يتمثل في حصتين، بخمس وأربعين دقيقة لكل منهما اسبوعياً، طيلة فصل دراسي كامل (حوالي ١٤ أسبوعاً). وعليه، سيميل محتوى الوحدة لعدم التفصيل بوجه عام، نظراً لمحدودية الوقت المتوفر للتدريس وللمسؤوليات التربوية المتعدّدة الخاصة بمواد أخرى يقوم الدارسون بها خلال الفصل.

٣ ـ مناخ تطوير الوحدة المنهجية :

يحرص فريق التطوير بمختلف أعضائه على توفير مناخ متعاون فيما بينهم، وسيبادر مطوّر المنهج للتمهيد لهذا الجو الإنساني والعملي المنتج، بعقد لقاء عام، يتعرف خلاله أعضاء الفريق على بعضهم البعض. يقوم كل عضو بتقديم نفسه لأعضاء الفريق، موضحاً بايجاز خلفيته الاجتماعية والوظيفة العامة.

يلاحظ مطوّر المنهج أثناء الاجتماع العام تفاعل أعضاء الفريق معاً وعلاقاتهم الانسانية، ونزعة بعضهم للقيادة أو الشللية، محاولاً الحدّ من أية سلبيات قد يستشفها خلال ذلك.

٤ ـ ادارة أعمال تطوير الوحدة المنهجية :

تتلخص أهم المظاهر والاجراءات الادارية التي ستُوجِّه أعمال تطوير وحدة نظريات التعلم في القائمة التالية:

- معرفة أعضاء الفريق لما يتوقع من كل منهم من مسؤوليات تطويرية وتفاعل مع الآخرين خلال ذلك.

تبدأ أعمال الفريق يومياً من الساعة الثامنة صباحاً وحتى الثانية عشر ظهراً، ثم تستأنف في الساعة الخامسة مساء لتستمر حتى الثامنة. سيكون هناك فترات ترويحية مدة كل منها حوالي ١٥ دقيقة. كل ساعة ونصف عمل إلى ساعتين على الأكثر.

- تتمثل مدة تطوير الوحدة بأهدافها ومعارفها وأنشطة تعلمها وتقييمها في أربعة أيام، بواقع سبع ساعات يومياً. سيكون هناك يومان احتياطيان لتغطية الحالات الطارئة التي قد تواجه أعمال/ أعضاء فريق التطوير.

- تتمثّل مدة تطوير استراتيجيات تدريس الوحدة وموادها التربوية المساعدة كنشرات العمل والتمارين والملخصّات التوضيحية والتطبيقية الخاصة بالدارسين (ومرشد المعلم لتدريس الوحدة والمرشد المنهجي للوحدة ووحدة مصادر التدريس إن لزم ذلك). في أسبوع واحد على الأكثر بواقع سبع ساعات يومياً

- يقوم مطوّر المنهج بمساعدة الاداري الرسمي بتعيين فريق تطويري احتياطي متكامل، ليتولى أعضاءه حسب الحاجة أعمال التطوير المتوقعة من أقرانهم الذين قد يخبرون حالات شخصية مفاجئة تستدعي تغيّبهم جزئياً أو كلياً عن مهام التطوير.

- يلتزم أعضاء الفريق بعدم التغيّب خلال عمليات تطوير الوحدة. وفي حالة مواجهة البعض لحالات اضطرارية قاهرة تستوجب منه ذلك، عندئذ يتوجب من مثل هؤلاء الاتصال بأقرانهم الاحتياطيين وبمطوّر المنهج ليتولوا مباشرة المسؤوليات التطويرية المطلوبة.

- يتوفر لأعضاء الفريق جدول مفصل بالأعمال التطويرية المتوقعة منهم كل يوم أو كل مرحلة رئيسية من تطوير الوحدة.

- يقوم مطوّر المنهج أو كل قائد مشارك عند بداية كل يوم أو مرحلة تطويرية رئيسية، بتوضيح عام موجز للفريق لما سيتّم انجازه خلال اليوم أو المرحلة المعنية.

- يمكن قيام أفراد الفريق أو مجموعات صغيرة متخصّصة منهم بأعمال التطوير المطلوبة بشكل مستقل مسبق حسب الحاجة، ثم عرض ما ينجزونه على الفريق لمناقشته والتوصّل لقرار نهائي بخصوص تعديله أو إجازته.
- يتخذ فريق التطوير خلال مناقشاته وقيامه بالمسؤوليات التطويرية شكل دائرة أو مربع أو مستطيل لتسهيل تبادل الآراء وفهم ما تُجسّده كل منها من أعضاء الفريق.
- يتولى مطور المنهج قيادة وتوجيه عمليات التطوير، يشاركه في ذلك ما يناسب من أعضاء الفريق الآخرين حسب المتطلبات التطويرية المرحلية للوحدة.
- يرجع أعضاء الفريق في حالة نشوء أي خلاف تربوي أو شخصي ملاحظ بينهم لمطور المنهج ليبادر مع الاداري الرسمي بمعالجة ما يلزم بخصوصه.

٥ ـ الخدمات البشرية والمادية لتطوير الوحدة المنهجية:

يتوفر لتطوير الوحدة الخدمات البشرية والمادية التالية:

- فنيوا وسائل تعليمية لعرض ما يلزم فريق التطوير من أفلام وصور ورسوم توضيحية لمسؤوليات التطوير.
- عمال خدمات عامة للاعداد والتنظيم لمسؤوليات التطوير وتلبية الحاجات المرحلية لأعضاء الفريق.
- مواد ووسائل تعليمية متنوعة تجسد أعمال التطوير.
- ميزانية لتمويل أعمال ومواد التطوير. يمكن أن تتراوح الميزانية بين عشرة وخمسين ألف ريال، حيث تغطي كافة المصروفات التي يستلزمها تطوير الوحدة، بما في ذلك مكافاءات أعضاء الفريق والقوى العاملة الأخرى، وأجور التسهيلات التعليمية، ونفقات المواصلات ووسائل الاتصال والمواد والوسائل والآلات والتجهيزات المستخدمة.
- مواد قرطاسية ومكتبية متنوعة لتنفيذ عمليات التطوير.
- آلة نسخ إستانسل وآلة تصوير وآلة طابعة (أو أكثر حسب الحاجة).

يمكن لفريق التطوير إقتراض مثل هذه الآلات أو توفيرها من الادارة الرسمية للتعليم.

- قاعة مناسبة الحجم تحتوي على سبورة وشاشة وأجهزة عرض ويمكن أن تكون هذه ضمن ادارة التعليم أو كلية التربية بالمنطقة أو بأحدى المدارس المعنية، حيث يتوفر للفريق فرص عملية مباشرة لتجربة الاهداف والأنشطة والمواد والوسائل التي يقومون بتطويرها للوحدة.

جـ ـ بيانات أساسية لتطوير الوحدة المنهجية:

١ ـ الدارسون: الدارسون هم طلبة في السنة الثانية من كليات التربية أو معاهد المعلمين، متنوعون نسبياً في قدراتهم الذكائية والتحصيلية ـ متفوقون وعاديون ومتدنون.

وينتمي الدارسون في معظمهم لخلفية اجتماعية واقتصادية وثقافية متجانسة، تتمثل في الطبقة المتوسطة. فهم بهذا يمتلكون مصطلحات ومفاهيم وأساليب لغوية متقاربة، كما تربطهم آمال وطرائق تفكير وعادات وقيم اجتماعية واحدة أو متشابهة نسبياً.

أما أساليبهم الادراكية، فقد تبينّ من استخدام الاستطلاعات المتخصّصة* بأنها في الأنواع التالية:

- أساليب ادراكية مصدرها الكلمة والاعداد والاصوات المسموعة.
- أساليب ادراكية مصدرها الكلمة والاعداد المكتوبة.
- أساليب ادراكية مصدرها الاشكال المرئية.

وبخصوص الوسائط المقرِّرة لهذا الادراك (أو التعلم)، فهم أيضاً في ثلاث فئات:

- دارسون يتعلمون ذاتياً.
- دارسون يتعلمون بالاقران.
- دارسون يتعلمون بالمعلم أو من في مكانته.

هذا، وهناك فئة من الدارسين تتعلّم بدرجة رئيسية بالاستقراء، وأخرى

---

* أنظر كتابنا: خرائط أساليب التعلم.

بالاستنتاج، وثالثة بالتفصيل والتسلسل، ورابعة بالمقارنة (بأوجه التشابه والاختلاف).

٢ ـ الفلسفة التربوية للوحدة المنهجية:

إن نظريات التعلّم هي مبادىء ومفاهيم نفسية اجرائية يسترشد بها المعلمون والمربون عند تربيتهم لأفراد الناشئة المدرسية. فالمعلم أو المربي الناجح إذن هو إنسان بناء يهتم باكتساب هذه المبادىء والمفاهيم لاشباع حاجاته الذاتية والنفسية والتربوية والوظيفية، وللاستجابة كذلك للمتطلبات الرسمية والاجتماعية الخاصة بتوجيه الناشئة وتربيتها.

وعليه تهدف الوحدة المنهجية الحالية تحويل الدارسين لأفراد مفيدين لأنفسهم أولاً ثم لأبناء أمتهم، أي تطوير الدارسين تربوياً وشخصياً ليكونوا بالتالي منتجين في أساليب تفاعلهم مع التلاميذ واستراتيجيات تعليمهم (٢) (لاحظ أن هذه الفلسفة التربوية هي تقدمية في مجملها). وبالرغم من احتواء الوحدة لنظريات تعلم محدّدة، إلا أن تعلمها من الدارسين سيختلف ويتنوّع حسب اختلاف أفرادهم وتنوّع حاجاتهم التربوية والشخصية والوظيفية، مؤدياً هذا الأمر بأفراد الدارسين للتركيز على نظرية تعلّم معينة أو أكثر، مع معرفة المبادىء، النظرية والتطبيقية لنظريات التعلم الاخرى.

أما بالنسبة لأنشطة التعلم والتدريس والتقييم التي تجسّدها الوحدة فتتصف بالتنوّع أيضاً، تبعاً للاسلوب الادراكي الفردي للدارسين.

وبهذا سيكون هناك أنشطة بالأنواع التالية:

- أنشطة خاصة بالدارسين المتفوقين.
- أنشطة خاصة بالدارسين العاديين.
- أنشطة خاصة بالدارسين متدني التحصيل.

ثم:

- أنشطة فردية.
- أنشطة جماعية.
- مجموعات صغيرة.

وكذلك:

- أنشطة سمعية.
- أنشطة سمعية/ بصرية.

وأيضاً:

- أنشطة حركية عملية.
- أنشطة شفوية.
- أنشطة كتابية.

٣ ـ نظريات تعلّم الوحدة المنهجية:

إن نظريات التعلّم التي سيتبناها الفريق عند تطوير الوحدة واقتراحه لأنشطتها وظروف تعلّمها هي الإنسانية والجشتالتية والسلوكية. والسبب في تبنّي النظرية الانسانية ينبع من الاعتقاد بأن كل فرد من الدارسين هو مخلوق فذّ في خصائصه وإمكانياته وحاجاته يختلف، بالضرورة عن غيره من الدارسين، ومن هنا يصبح اختلاف أنشطة التعلم والتقييم والمعرفة المنهجية (نسبياً) واجباً تربوياً يصعب تجنبه.

وبخصوص النظرية الجشتالتية فان توظيفها في اقتراح وتطوير وتنظيم أنشطة الوحدة سيفيد في القضايا التالية:

- تنويع أنشطة التعلم حسب مرحلة التعلم، فسيكون هناك على هذا الاساس أنشطة تحفيزية تشجيعية (لافتتاح وبدء التعلم) وأنشطة تطويرية (لتكوين التعلم) وأنشطة ختامية (لانهاء التعلم) استعداداً للانتقال لنوع آخر.
- تنويع أنشطة التعلّم حسب تنوّع الدارسين ومتطلبات بيئاتهم التربوية.
- بناء أنشطة التعلّم بصيغ متكاملة، بحيث يأخذ كل منها في الاعتبار نوع المتعلمين والاقران والمعلمين ومكان التعلّم والمعرفة المناسبة والوقت التنفيذي المناسب بالمقارنة بغيرها من الانشطة والتعلّم السابق والمتطلبات الوظيفية المتوقعة في الحياة التربوية العملية.

أما النظرية السلوكية، فيرجع تبنّيها لوجود مواقف تربوية تستوجب تسلسلاً مسبقاً وتكراراً وتمريناً يغلب عليه التسميع والاستظهار والبرمجة (٣).

٤ ـ غايات الوحدة المنهجية :

تتلّخص أهم الغايات التربوية التي ترعاها الوحدة بما يلي:

■ تطوير الدارسين لخصائص شخصية تربوية ونفسية منتجة لحياتهم الشخصية والوظيفية.
■ تطوير الدارسين لأساليب تربوية ونفسية قادرة على توجيه وإغناء تعلم التلاميذ.
■ تقدير الدارسين للدور الذي تؤديه نظريات التعلّم في ترشيد أنواعٍ وصيغ التعامل والتفاعل التربوي والانساني مع الآخرين (التلاميذ مثلاً).

٥ ـ معرفة الوحدة المنهجية :

تتمثل أهم أنواع المعرفة التي ستتنــاولهـا الوحدة فيما يلي:-

■ معرفة نظرية تتعلق بالحقائق. والمبادىء والمفاهيم الاكاديمية الخاصة بنظريات التعلم.
■ معرفة عملية خاصة بكيفيات استعمال وتطبيق نظريات التعلم في توجيه وتنفيذ التربية الصفية للتلاميذ.

٦ ـ الميادين السلوكية للوحدة المنهجية :

تنظيم أهداف ومعارف وأنشطة الوحدة في ثلاثة ميادين سلوكية هي:-

■ التطوير الشخصي للدارسين تربوياً ونفسياً في مجال نظريات التعلم.
■ تحصيل المعارف والمهارات النظرية والعملية التطبيقية الخاصة بنظريات التعلم.
■ الكفاية التخصّصية المرتبطة بنظريات التعلم وبمفاهيمها وتطبيقاتها في التربية وعلم النفس التربوي.

هذا، ويجدر التنويه بأن تحصيل الدارسين للميدان السلوكي الأول سيساعدهم على اكتساب المعارف والمهارات المتمثلة في الميدان السلوكي الثاني، مؤدياً بهم بالتالي للحصول على كفاية متخصصة في المجال الاكاديمي للوحدة ـ نظريات التعلم.

٧ ـ النظرية المنهجية للوحدة وأساليبها التنظيمية:

تتبنّى الوحدة في تطويرها نظرية النموذج الواقعي الشامل (٤)، التي تنصّ بأن الدراسة العلمية الجادة للفلسفة التربوية والحوادث التاريخية الجارية والثقافة المحلية وأنواع المعرفة المتوفرة وخصائص وخلفيات المتعلمين الذين سيدرسون الوحدة، والكيفيات المناسبة التي تُحدِّد وتُنظِّم تعلّمهم (نظريات التعلم)، ستؤدي لبلورة مجموعة من المسلمات والافتراضات، التربوية (النظرية المنهجية) التي توضح معاً ماهية المنهج ووظيفته وحدوده العامة وكيفية صناعته.

ونظرية المنهج التي يمكن استنتاجها من البيانات الاساسية السابقة (المتمثلة في فقرة رقم ١ ـ ٧) تنص على أن المنهج هو وثيقة تربوية مكتوبة تجسّد كافة المعارف والخبرات المفيدة لنمو أفراد الدارسين الشخصي والوظيفي والذي تنعكس أثاره الايجابية في تعلّم فعال للتلاميذ بعدئذ.

إن اعتبار المعارف والخبرات المنهجية التي تغذي نمو أفراد الدارسين شخصياً ووظيفياً، والتي تراها النظرية أعلاه مناسبة للمنهج المطلوب ـ وحدة نظريات التعلم، يؤدي بنا لاختيار التصاميم أو الاساليب التنظيمية المنهجية التالية:

- تصميم المنهج المحوري.
- تصميم منهج الاهداف السلوكية.
- تصميم منهج النشاط/ الخبرة.
- تصميم المنهج المبرمج.
- تصميم منهج تحليل المهارة أو المهمة.
- تصميم منهج التربية الفردية الموجِّهه (٥).

٨ ـ نموذج (اسلوب) تطوير الوحدة المنهجية:

سيتم للفريق تطوير الوحدة باتباع الاسلوب التالي:

- كتابة عنوان الوحدة وتخصّصها الرئيسي والمستوى الدراسي المقرّرة فيه ومدة دراستها بالاسابيع والحصص.
- كتابة مقدمة موجزة تبين أهمية الوحدة للدارسين وللتربية المدرسية.

■ كتابة أغراض وأهداف الوحدة.
■ كتابة معارف ومفاهيم الوحدة.
■ كتابة استراتيجيات تعلم الوحدة.
■ كتابة استراتيجيات تقييم تعلم الوحدة.
■ كتابة استراتيجيات تدريس الوحدة.
■ كتابة استراتيجيات الخدمات المساعدة للوحدة بما في ذلك المراجع والمصادر والمواد والوسائل والجداول والآلات والاجهزة والتسهيلات والتجهيزات والعاملين.

٩ ـ اجراء تطوير الوحدة المنهجية:

يقوم الفريق المقترح في الفترة ب ـ ١ بالخطوات الاجرائية التالية لتطوير الوحدة المطلوبة:

■ عقد مطور المنهج لاجتماع عمل عام يضم كافة أعضاء فريق التطوير لاستعراض مسؤوليات التطوير وتوزيعها عليهم. يبادر المطوِّر بتوجيه المحتاجين من أعضاء الفريق لدورات تدريبية مكثفة قصيرة لاكتساب المهارات التنفيذية التي تتطلبها مسؤولياتهم.
■ تطوير الفريق للأغراض العامة والاهداف السلوكية للوحدة.
■ تقسيم الاغراض العامة والاهداف السلوكية إلى وحدات تـدريسية مصغـرة أي إلى دروس يومية.
■ تطوير اختبارات التحصيل المناسبة للوحدة، وتكون هذه في ثلاثة أنواع: اختبارات قبل التدريس (قبل التعلم)، واختبارات أثناء التدريس (أثناء التعلم)، ثم اختبارات بعد التدريس (بعد التعلم).
■ اختيار المعرفة الاكاديمية الملائمة لأهداف الدروس اليومية وتطوير أنشطة التعلّم القادرة على ترجمة هذه الاهداف للقدرات المطلوبة لدى التلاميذ.
■ تطوير استراتيجيات التدريس واختيار الخدمات المساعدة المتنوّعة للوحدة.
■ كشف الصلاحية العملية لدروس الوحدة بتجربتها ميدانياً من الدارسين والمعلمين المشتركين بالفريق، وبالاستعانة كلما أمكن بآخرين في الكليات

ومعاهد المعلمين المتواجدة في المنطقة.

■ تنقيح لدروس الوحدة بناء على التغذية الميدانية الراجعة ثم تنظيمها النهائي حسب تسلسل تعلمها من الدارسين، لتشكّل معاً الوحدة المنهجية المطلوبة.

د ـ تطوير الوحدة المنهجية :

١ ـ العنوان : نظريات التعلّم.

٢ ـ التركيز : النظريات السلوكية.

٣ ـ الحقل الأكاديمي : علم النفس التربوي.

٤ ـ المستوى الدراسي : السنة الثانية وما يليها من كليات التربية ومعاهد المعلمين.

٥ ـ مدة الدراسة : فترتان بخمس وأربعين دقيقة اسبوعياً ولمدة أربعة عشر أسبوعاً.

٦ ـ أهمية الوحدة (نظريات التعلّم) للدارسين والتربية المدرسية :

يكتسب الدارسون عادة بالتعلّم خصائصهم الشخصية وعاداتهم وأساليب سلوكهم وتفاعلهم مع الآخرين. وكلما تميّز هذا التعلّم بالعلمية والهادفية، كلما أمكن للدارسين من تطوير فعّال لما يرغبون اليه من خصائص وسلوك وعادات.

ولا يمكن تحصيل هذه العلمية والهادفية في التعلم إلا بتمكن الدارسين أولاً من النظريات المتخصّصة في هذه المجالات، ثم استعمالهم المؤثر لها في اقتراح وتطوير أنواع التعلّم وأنشطته وظروفه المناسبة. فنظريات التعلّم بهذا ترفع من كفاية الدارسين في معالجتهم لتعلم التلاميذ بدرجة عالية من العلمية والهادفية، كما أنها تؤدي بالتربية المدرسية لتحقيق أهدافها التربوية الخاصة بتنشئة أجيال الأمة وسد حاجات المجتمع في الاستمرار والتقدم.

٧ ـ المتطلبات السابقة لدراسة الوحدة المنهجية.

تتمثل أهم المتطلبات التي يجب توفرها لدى الدارسين قبل بدئهم بتعلم الوحدة المنهجية الحالية هي :

■ نجاحهم في مادة علم النفس العام.

■ نجاحهم في مادة علم النفس التربوي.
■ نجاحهم في مادة المناهج.
■ نجاحهم في مادة التدريس (أو الطرق العامة/ الخاصة للتدريس).

٨ ـ أغراض وأهداف الوحدة المنهجية:

■ الغرض العام الأول وأهدافه السلوكية: معرفة الدارسين لعلماء النفس السلوكي مع نظرياتهم المتنوعة.

- تسمية الدارسين لثلاثة علماء نفس سلوكيين* على الأقل بصحة لا تقل عن ١٠٠٪.
- ذكر الدارسين لسنتي مولد ووفاة ثلاثة علماء نفس سلوكيين على الاقل بصحة لا تقل عن ٨٠٪.
- ذكر الدارسين لنشأة وتعليم ثلاثة علماء نفس سلوكيين على الاقل بصحة لا تقل عن ٨٠٪.
- ذكر الدارسين لنظرية أو مبدأ سلوكي رئيسي لكل واحد من علماء النفس السلوكيين بصحة لا تقل عن ١٠٠٪ (المطلوب ثلاثة علماء على الاقل).

■ الغرض العام الثاني وأهدافه السلوكية: استيعاب الدارسين لثلاث نظريات تعلم رئيسية على الأقل مع تضمينات كل منها للتربية الصفية.

- شرح الدارسين لثلاث نظريات تعلم رئيسية على الأقل بصحة لا تقل عن ١٠٠٪.
- تفسير الدارسين لثلاث نظريات تعلم رئيسية على الأقل بصحة لا تقل عن ١٠٠٪.
- ايجاز الدارسين لما تعنيه كل واحدة من نظريات التعلم الثلاث الرئيسية بصحة لا تقل عن ١٠٠٪.
- اعطاء الدارسين لثلاثة أنواع من التعلّم كأمثلة واقعية لكل واحدة من نظريات التعلم بصحة لا تقل عن ١٠٠٪ (يجب أن تنتمي الامثلة المطلوبة لثلاث نظريات تعلم رئيسية على الأقل).

---

* العلماء الثلاثة ونظرياتهم المطلوبة من جميع الدارسين هم: بافلوف وثورندايك وسكنير.

- تفصيل الدارسين لأنواع التعلّم وظروفه التي تشير إليها كل واحدة من نظريات التعلّم بصحة لا تقل عن ١٠٠٪ (يجب أن تعالج الاجابة ثلاث نظريات تعلّم رئيسية على الأقل).

■ الغرض العام الثالث وأهدافه السلوكية: استعمال الدارسين لنظريات التعلّم في توجيه التربية الصفية.

- تحديد الدارسين لأوجه التشابه والاختلاف بين ثلاث نظريات تعلم على الأقل بصحة لا تقل عن ١٠٠٪.
- استخدام الدارسين لثلاث نظريات تعلّم رئيسية على الأقل في مواقف تربوية واقعية بصحة لا تقل عن ١٠٠٪.

٩ - معارف ومفاهيم الوحدة المنهجية*:

■ ايفاف بافلوف ١٨٤٩ - ١٩٣٦:

ولد في روسيا من أب كاهن، وبعد دراسة رسمية للدين ليصبح كاهناً أيضاً، تحوّل لعلم آخر هو علم وظائف الاعضاء —Physiology ومع أنه حاز على جائزة نوبل عام ١٩٠٤ لأبحاثه الخاصة بالهضم، إلا أنه لم يبدأ دراساته النفسية السلوكية إلا في عمر الخمسين.

تتلخص أهم نظريات ومبادىء بافلوف النفسية السلوكية فيما يلي:

- نظرية الاشراط التقليدي.
- مبدأ التعميم.
- مبدأ التمييز. - مبدأ الاثارة والمنع.
- مبدأ الاشعاع/ الانتشار والتركيز.
- مبدأ الدماغ.

■ الاستعمالات التربوية:

* يمثل بافلوف وثورندايك وسكيبر ونظرياتهم محور الوحدة المنهجية الحالية لاحظ إننا بهذا قد إستخدمنا مفهوم المنهج المحوري.

يستخدم المعلم عند استعماله لنظرية الاشراط التقليدي في التعلم نوعين من المنبهات: قديم أو أساسي ثم جديد، حيث يقدمهما معاً للتلاميذ لعدة مرات حتى يكتسب المنبّه الجديد قوة قرينه القديم ودرجة قبوله من التلميذ. يعْمد المعلم بعدئذ إلى الاستغناء عن المنبه القديم للاكتفاء بالجديد في أحداث السلوك المطلوب.

وفي التعميم، يستخدم المعلم منبهات مشابهة أخرى للمنبه الجديد الذي تم اكتسابه ليحدث لدى التلميذ نفس الاستجابة التي أبداها مع الجديد.

وفي التمييز، يستجيب التلميذ للمنبه الذي جرى تدريبه عليه، أو منبه آخر مطلوب من بين أخرى متنوعة.

وفي الاثارة والمنع، يبادر دماغ التلميذ بتقرير الاستجابة أو الامتناع عنها حسب نوع المنبه المقدّم إليه، وذلك حسب نوع البيئة المحيطة أو الحالة الذاتية التي يخبرها التلميذ خلال تقديم المنبه.

وفي الانتشار والتركيز، يؤدي تقديم المنبه للتلميذ باثارة منطقة محدّدة من دماغه ثم تنتشر هذه الاثارة لخلايا أخرى مناسبة، أما في التركيز فتنحصر الاثارة في منطقة أو خلايا محدّدة من الدماغ. يتميز سلوك التلميذ في الحالة الاولى ـ الانتشار بالتعدّد والتنوّع والانسياب،أما في الثانية فينحصر في نوع واحد غالباً.

ويرى بافلوف الدماغ الإنساني مكوناً من مراكز إثارة ومنع، ترتبط كل منها بماهية البيئة التي يخبرها الفرد ـ مثيرة أو مانعة غير مثيرة. وتتحكّم البيئة (المنبه) التي يعيشها الفرد بنموذج الاثارة والمنع في دماغه، مُقّرراً هذا لديه نوع السلوك الذي يبديه في تلك اللحظة. وهناك في الدماغ قنوات تربط بين المنبهات القديمة واستجاباتها المؤقتة، حيث توجه هذه نوع السلوك الذي يبديه التلميذ في الظاهر.

■ جون واتسون ١٨٧٨ ـ ١٩٥٨:

ولد في امريكيا ويعدّ أكثر المتأثرين بنظريات ومباديء بافلوف، حيث أدى به هذا إلى تأسيس المدرسة السلوكية الامريكية.

إن أهم نظريات ومباديء واتسون السلوكية هي:
ـ الانسان نتاج بيئته.
ـ الشخصية هي مجموعة من الانعكاسات السلوكية المشروطة (الجديدة والمكتسبة).
ـ العواطف الموروثة لدى الإنسان هي الخوف والغضب والحب.
* الاستعمالات التربوية: هي نفسها لاستاذه بافلوف.
■ ادوارد ثورندايك ١٨٧٤ ـ ١٩٤٩:

يعتبر ادوارد ثورندايك الأب الحقيقي لعلمي النفس التربوي والسلوكي بحدّ سواء. وقد ولد في ولاية ماسا شوستي الامريكية، ودرس علم النفس في جامعة هارفارد على يد وليام جيمس ثم في جامعة كولومبيا على يد جيمس كاتيل.

وتميز ثورندايك بابحاثه وعطائه العلمي حيث وصلت منشوراته عند وفاته عام ١٩٤٩ لخمسمائة وسبعة كتاباً وتحليلاً ومقالاً.

من أهم نظرياته ومبادئه النفسية السلوكية ما يلي:
ـ النظرية الاتصالية ـ الاتصال العصبي بين المنبه والاستجابة.
ـ مبدأ التجربة والخطأ في التعلّم.
ـ قانون الاستعداد.
ـ قانون الممارسة.
ـ قانون الاثر.
ـ قانون الميول والاستجابة السائدة.
ـ قانون العناصر السلوكية المتفوقة.
ـ قانون الاستجابة بالتشابه.
ـ قانون الانتماء السلوكي.
* الاستعمالات التربوية:
ـ الاتصالية: تؤدي ممارسة التلميذ للاستجابة المناسبة لمنبه يقدّم إليه، إلى تكوين قنوات عصبية خاصة بها.
ـ التجربة والخطأ: يتعلم التلميذ السلوك المطلوب تدريجياً نتيجة اكتسابه له بالتجربة وما يعيشه خلالها من صحة أو خطأ ما يقوم به

ـ الاستعداد: عندما يكون التلميذ مستعداً نفسياً وبيولوجياً للقيام بسلوك ـ محدد، فان قيامه به يكون مرضياً والعكس في هذه الحالة صحيح. وكذلك الامر عندما يكون مستعداً للقيام بالسلوك ويمنع من ذلك حيث يؤدي به إلى القلق والانزعاج.
ـ الممارسة: السلوك أو العادة تتشكل لدى التلميذ نتيجة ممارسته للمنبه والاستجابة الخاصة بهما.
ـ الاثر: إذا كان أثر السلوك أو الاستجابة التي يبديها التلميذ مرضياً، فانه يميل غالباً الى تكراره، أما إذا كان سلبياً غير مسراً، فانه يعمد إلى إهماله أو تجنّبه.
ـ الميول أو الاستجابة السائدة: يستجيب بعض التلاميذ للمنبّهات التي يخبرونها بنماذج سلوكية معينة مرتبطة أصلاً بثقافاتهم أو عاداتهم المحلية.
ـ تفوّق العناصر: يستجيب التلميذ لأكثر المنبهات قوة أو أهمية أو تأثيراً عليه، متجاهلاً أخرى قد تتواجد في نفس الوقت.
ـ الاستجابة بالتشابه: يستجيب التلميذ عند المواقف الجديدة بسلوك معروف لديه، وذلك عند ادراكه بتشابه كلي أو جزئي بين المواقف الجديدة والقديمة.
ـ الانتماء: إن بعض استجابات التلاميذ تتحدّد مباشرة نتيجة انتمائها الفطري لمنبهات مناسبة معروفة.

* ادوين غاثري ١٨٨٦ ـ ١٩٥٩:

هو عالم نفسي سلوكي أمريكي قضى معظم حياته في التدريس بجامعة واشنطن (من ١٩١٤ ـ ١٩٥٦). وإن أشهر مؤلفاته بهذا الصدد هو كتابه المعروف: علم نفس التعلّم.

إن أهم نظريات ومبادىء غاثري النفسية السلوكية هي:
ـ قانون الاقتران ـ اقتران المنبه والاستجابة.
ـ مبدأ التجربة الأولى في التعلم.
ـ مبدأ حداثة السلوك أو الاستجابة في التعلّم.
ـ نسخ العادة بطريقة الزيادة التدريجية.
ـ نسخ العادة بطريقة الاجهاد أو الاعياء.
ـ نسخ العادة بطريقة المنبهات المتنافرة.

* الاستعمالات التربوية:
- الاقتران: يبدي التلميذ نفس الاستجابة إذا لاحظ نفس المنبه في موقف أو وقت آخر.
- التجربة الأولى في التعلم: إن تعلّم التلميذ لسلوك أو استجابة محددة، يحدث من التجربة الأولى التي يخبرها بخصوصه.
- حداثة السلوك أو الاستجابة في التعلم: يميل التلميذ لابداء أحدث الاستجابات التي قام بها في موقف معين، إذا كرر هذا الموقف نفسه مرة أخرى بعدئذ.
- نسخ العادة بالزيادة التدريجية: يتخلّى التلميذ عن الاستجابة غير المستحبة منه، بتقديم المنبه الخاص بها على جرعات بسيطة تزداد في مقدارها أو قوتها تدريجياً، حيث يصل التلميذ دون أن يشعر في الغالب لابداء السلوك المطلوب، متخلياً بهذا عن قرينة الأول غير المرغوب.
- الاجهاد والاعياء: يمارس التلاميذ بهذه الطريقة السلوك غير المرغوب حتى يصل لمرحلة يرفض ذاتياً الاستجابة لابداء السلوك.
- المنبهات المتنافرة: يوفر المعلم للتلميذ هنا مهمتين أو سلوكين متعارضين في طبيعتها أو متطلباتها التنفيذية، بحيث تمنع الاستجابة المهمة الايجابية للتلميذ أو تشغله من القيام بقرينتها السلبية.

■ بورهوس سكينر ١٩٠٤:-

ولد سكينر في ولاية بنسلفانيا الامريكية. وقد درس في جامعة هارفارد وتخرّج منها عام ١٩٣١.

وقد مارس سكينر تأثيراً كبيراً على الحياة النفسية والتربوية المعاصرة حيث ترجع كثير من الاجراءات والمبادىء المستخدمة في التربية المدرسية للنظريات والمفاهيم السلوكية السكينيرية.

تبدو أهم النظريات والاجراءات النفسية السلوكية التي جاء بها سكينر في القائمة التالية:
- نظرية الاشراط الفعال.
- اجراء التشكيل.

- اجراء التسلسل.
- اجراء الانطفاء.
- اجراء التعزيز.
- اجراء المعززات.
- اجراء جداول التعزيز.

* الاستعمالات التربوية:
- الاشراط الفعال: يميل التلميذ بالاشراط الفعال إلى تكرار السلوك ذي النتائج المرضية الايجابية عليه. وإلى تجنب الآخر وعدم تكراره في حالة سلبية هذه النتائج.
- التشكيل: يبادر المعلم بالاضافة التدريجية على استجابة مرغوبة أبداها التلميذ بخصوص السلوك المطلوب، حتى يتم للأخير الحصول على السلوك المطلوب بكامله.
- التسلسل: يقوم التلميذ بالمهمّات الجزئية المكونة للسلوك المطلوب واحدة بعد الأخرى، حيث يصل تدريبه عليها لعدة مرات للحصول على السلوك الكلي المطلوب.
- الانطفاء: يتجاهل المعلم بهذا الاجراء سلوك التلميذ غير المرغوب، حيث يميل السلوك بهذا إلى الانطفاء أو الانحسار والتلاشي لدى التلميذ.
- التعزيز ويكون ايجابي أو سلبي، حيث يؤدي في الحالتين إلى حصول التلميذ على السلوك المطلوب*.
- المُعزّزات: وتكون خارجية أو ذاتية، وإيجابية أو سلبية، حقيقية أو رمزية*.
- جداول التعزيز: وتكون هذه جداول متواصلة ونسبة عددية وزمنية مشروطة المدة ثم منحسرة*.

■ ديفيد بريماك:

هو عالم سلوكي أمريكي تأثر مباشرة بسكنير، وطوّر ما هو معروف في التربية وعلم النفس بقاعدة بريماك. تتلخص هذه القاعدة في ملاحظة المعلم لسلوك

* انظر لتفصيل هذه الإجراءات في كتابنا: تعديل السلوك الصفي.

التلميذ الذي يشغل معظم اهتمامه ويبذل فيه جل وقته، فيقوم بتقديم السلوك أو المهمة التعليمية التي يريد زيادة منتوجها أو مردودها لديه، مشترطاً عليه تنفيذها أولاً ليسمح له (أو يستطيع) بعد ذلك ممارسة النشاط أو السلوك الأول المفضل.

١٠ ـ **استراتيجيات تعلم الوحدة المنهجية:**

ترمي استراتيجيات التعلّم لتحقيق أهداف الوحدة. ويمكن لمطور المنهج كتابتها على شكل قائمة مفصلة تحتوي على فئات متعددة من الخبرات والانشطة المناسبة لأهداف الوحدة بوجه عام، ليقوم المعلم بعدئذ بانتقاء ما يتلاءم منها مع تلاميذه وحاجاتهم للتعلم، أو أن يكتب قوائم فرعية تنتمي كل منها لهدف سلوكي محدّد حيث يستخدمها المعلم بعدئذ كلياً أو جزئياً لتطوير تعلمهم الخاص بالهدف الذي يجري تدريسه (أو تعلمه).

وعلى العموم، تكون استراتيجيات التعلم المستقلة في الوحدة بالأنواع التالية:

■ فردية مثل:

ـ اقرأ الكتاب المقرر ص ٧٥ ـ ٨٣.

ـ استمع إلى الشريط المسجل: علماء النفس السلوكيون الموجود في مركز الوسائل التعليمية.

ـ شاهد فيلم: علماء النفس السلوكيون الموجود في مكتبة الكلية العامة.

ـ شاهد الصور الفوتوغرافية للعلماء السلوكيين، ثم اقرأ بعدئذ النشرة الاخبارية الخاصة بحياة ومنجزات كل منهم.

ـ اذهب لمركز الوسائل وشاهد الشرائح الخاصة بعلماء النفس السلوكيين، مستمعاً في نفس الوقت للشريط السمعي المرفق بالشرائح.

بعد قيامك بواحد أو أكثر من الانشطة أعلاه قم بما يلي (أو ببعض منها):

ـ اكتب تقريراً موجزاً بخصوص أهم ثلاثة علماء على الاقل مع نظرية كل منهم الرئيسية.

- تحدث للفصل لمدة خمس دقائق عن أهم ثلاثة علماء على الاقل مع نظرية كل منهم الرئيسية.
- حضر رسماً بيانياً مناسباً يبيّن أسماء أهم ثلاثة علماء مع نظرية كل منهم الرئيسية.
- قابل المعلم للتحدث له عن أهم ثلاثة علماء مع نظرية كل منهم الرئيسية.
- طوّر جدولاً يبيّن أهم ثلاثة علماء مع نظرية كل منهم الرئيسية.
- قم بحل التمارين المكتوبة على النشرة التي زودها لك المعلم.

■ مجموعات الاقران الصغيرة:
- ناقش مع مجموعتك مادة الكتاب المقرر ص ٧٥ - ٧٣، ولخصوا معاً حياة أهم ثلاثة علماء مع نظرية كل منهم الرئيسية.
- استمع مع مجموعتك للشريط السمعي: علماء النفس السلوكيين المتوفرة بمركز الوسائل التعليمية، ثم ناقشوا معاً أهم ثلاثة علماء مع نظرية كل منهم الرئيسية.
- شاهد مع أفراد مجموعتك لمركز الوسائل وشاهد مجموعة الشرائح المرفقة بشريط سمعي والخاصة بعلماء النفس السلوكيين.

سيطلب من كل مجموعة تقديم تقرير شفوي أو كتابي موجز لمجموع الفصل (أو المعلم) يلخص حياة أهم ثلاثة علماء مع نظرية كل منهم الرئيسية.

■ جماعية عامة (من المعلم غالباً):
- استمع لمحاضرة المعلم حول علماء النفس السلوكيين ونظريات التعلم الخاصة بهم.
- احضر الاجتماع العام الذي سيتحدث فيه مختص علم النفس في علماء النفس السلوكيين ونظريات التعلم الخاصة بهم.
- شاهد مع المعلم الفيلم الخاص بعلماء النفس السلوكيين.
- انتبه للصور الفوتوغرافية التي يعرضها المعلم للفصل بخصوص علماء النفس السلوكيين، مستمعاً بعناية للمعلومات المتعلقة بكل منهم.

■ تمهيدية تحفيزية:

- يعرض المعلم للفصل صوراً لعلماء النفس السلوكيين.
- يتحدث المعلم للفصل عن بعض الحوادث أو الأخبار أو التجارب النادرة التي قام بها بعض علماء النفس السلوكيين.
- يشاهد التلاميذ فيلماً خاصاً بعلماء النفس السلوكيين وإنجازاتهم كمقدمة لتفاصيل تهمهم فيما بعد.
- استغلال حادثة يومية أو خبر مرتبط بعلم النفس السلوكي وعلمائه لبدء الحديث عن علماء النفس السلوكيين وإنجازاتهم.

■ تطويرية:

- تسمية الدارسين شفوياً لعلماء النفس السلوكيين.
- ذكر الدارسين شفوياً/ كتابياً لتاريخ مولد ووفاة كل عالم نفس سلوكي.
- ذكر الدارسين شفوياً/ كتابياً لنظرية أو مبدأ سلوكي رئيسي لكل عالم نفس سلوكي.
- شرح الدارسين شفوياً/ كتابياً لنظريات التعلّم السلوكية الرئيسية.
- تفسير الدارسين شفوياً/ كتابياً لنظريات التعلّم السلوكية الرئيسية.
- تلخيص الدارسين شفوياً/ كتابياً لما تعنيه كل واحدة من نظريات التعلم السلوكية.
- اعطاء الدارسين لأمثلة واقعية من التربية الصفية تتفّق مع نظريات التعلم السلوكية.
- تمييز الدارسين شفوياً/ كتابياً لأوجه التشابه والاختلاف بين نظريات التعلّم السلوكية.
- استعمال الدارسين لنظريات التعلم السلوكية في تنفيذ دروس يومية واقعية.

■ ختامية:

- تلخيص الدارسين لما تعلموه بخصوص علماء النفس السلوكيين ونظرياتهم المتنوعة.
- تعليق الدارسين حول دور علماء النفس السلوكيين ونظرياتهم في توجيه

وتنفيذ التربية الصفية.
- تطوع الدارسين بأبداء انطباعاتهم حول أهمية ما تعلموه بخصوص علماء النفس السلوكيين ونظرياتهم، لتدريسهم وتعلم التلاميذ.
- كتابة الدارسين لتقارير فردية/ جماعية حول علماء النفس السلوكيين ونظرياتهم المكتوبة على نشرات عملية خاصة.
- اجابة الدارسين على إختبار شفوي/ كتابي/ تطبيقي خاص بعلماء النفس السلوكيين ونظرياتهم.

١١ - استراتيجيات تقييم الوحدة المنهجية:

يمكن تبويب استراتيجيات تقييم التعلم التي تتبناها الوحدة حسب تنفيذها في الفئات التالية:

■ وسائل الملاحظة مثل القوائم ومقاييس التقدير المتدرجة مثل:

* قائمة لقياس كفاية الدارسين في استعمال المعززات الرمزية في توجيه وتحضير تعلم التلاميذ (٧):

- اختيار السلوك المرغوب للتعلم الذي سيجري تعزيزه.
- اختيار نوع المعزز الذي سيستخدم في التعزيز
- اختيار نوع المكافأة المادية/ النفسية/ الاجتماعية/ العملية التي ستستبدل بالمعزز الرمزي.
- اختيار طريقة أو سلوك لاعلام التلميذ بنجاحه في سلوك التعلم المرغوب.
- اختيار قرين من الفصل لتقديم المعزز الرمزي للتلميذ.
- تسجيل استحقاق تلميذ من المعززات الرمزية الممنوحة له.
- تعيين وقت مناسب للتلميذ لاستبدال المعززات الرمزية كنهاية الحصة أو اليوم الدراسي.

* مقياس تقدير متدرج لتحديد كفاية الدارسين في تعزيز تعلم التلاميذ بالمعززات الرمزية (٨):

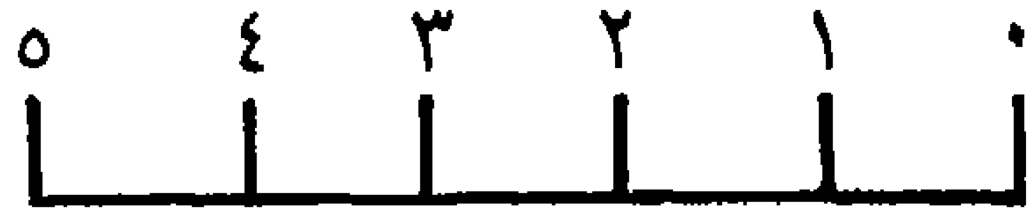
- منح المعززات الرمزية عند قيام التلميذ بسلوك التعلم المطلوب فقط.



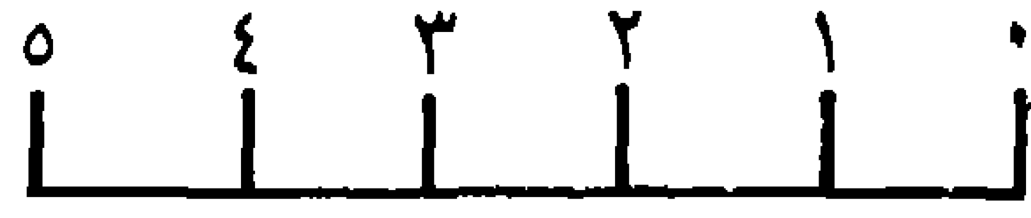
ـ منح المعززات الرمزية حال قيام التلميذ بسلوك التعلّم المطلوب مباشرة.



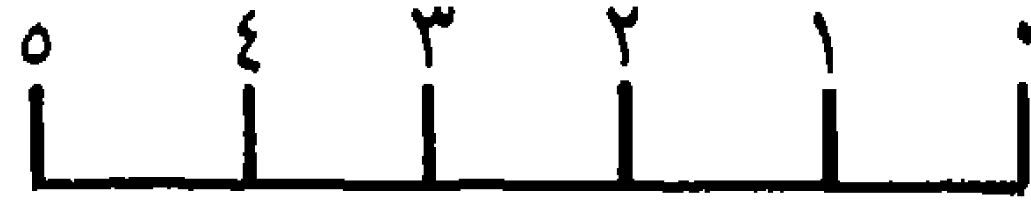
ـ مناسبة الشيء الذي يستبدله التلميذ بالمعززات الرمزية لعمره ورغباته الشخصية.



ـ تقييم (له قيمة بالنسبة للتلميذ) التلميذ للشيء الذي سيستبدله بالمعززات الرمزية.



ـ سحب المعززات الرمزية (حرمانه منها) من التلميذ في مكان ووقت معروفين فقط للمعلم والتلميذ نفسه.



المجموع الكلي ٢٥

■ المقابلات الشخصية الرسمية المنظمة وغير الرسمية التلقائية:

يراعى عند اجراء هذا النوع من وسائل التقييم ما يلي:

ـ هادفية المقابلة أو تركيزها المباشر على نوع السلوك المطلوب.

ـ استعمال لغة مناسبة للتلميذ وما يمتلكه من مصطلحات وقدرات بخصوصها.

ـ سيادة الشعور بالالفة والمودة والقبول خلال اجراء المقابلة.

■ الاختبارات التحصيلية الشفوية:

وقد تكون على شكل تسميع التلميذ غيباً للتعلم المطلوب أو بأسئلة محددة يقوم بتوجيهها المعلم للحصول على الاجابة المناسبة لكل منها.

■ الاختبارات التحصيلية الكتابية الموضوعية والمقالية والمعيارية. تبدو أمثلة لهذه الاختبارات كما يلي (٩):

* الاختبارات الموضوعية:

● ملء الفراغ:

ولد ايفان بافلوف عام ١٨٤٩ من أب كاهن في.........، ويعد أكثر الامريكيين المتأثرين به هـو..........

● الصح والخطأ:

ـ يقوم الاشراط التقليدي على استبدال المنبه المشروط (الجديد) تدريجياً بقرينه غير المشروط القديم.

ـ يرى بافلوف التعلم كـإتصـال عصبي بين المنبه والاسـ جابة في الـدماغ الانساني.

● المطابقة:

ـ بافلوف ١ ـ الاشراط الفعال.
ـ سكينر ٢ ـ الاشراط التقليدي.
ـ ثورندابك ٣ ـ قانون الاقتران.
٤ ـ قانون الاثر.
٥ ـ قاعدة بريماك.

● الاختيار من متعددات:

يعتبر ادوارد ثورندايك الاب الحقيقي لعلمي النفس التربوي والسلوكي بحد سواء. إن أهم المفاهيم النفسية السلوكية التي جاء بها وكان لها تأثير واضح على التربية وعلم النفس فيما بعد هي:

١ ـ الاشراط الفعال.
٢ ـ الاشراط التقليدي.

٣ ـ قانون الاقتران.
٤ ـ قانون الاثر.
٥ ـ جداول التعزيز.

* الاختبارات المقالية القصيرة والطويلة:
● قصيرة: وضّح كتابياً في نصف صفحة على الأكثر أثر ايفان بافلوف على جون واتسون (قيمة السؤال ٥ علامات ومدته ٥ دقائق).
● طويلة: وضح كتابياً في صفحة على الأقل أثر إيفان على جون واتسون (قيمة السؤال ١٥ علامة ومدته القصوى ٢٠ دقيقة).

* الاختبارات المعيارية:
● سمّ ثلاثة علماء نفس سلوكيين على الأقل من الذين درستهم بصحة لا تقل عن ١٠٠٪.
● اشرح كتابياً ثلاثة نظريات تعلّم رئيسية من التي درستها بصحة لا تقل عن ١٠٠٪.
● حدّد كتابياً في جدول مناسب أوجه التشابه والاختلاف بين ثلاث نظريات تعلّم رئيسية من التي درستها بصحة لا تقل عن ١٠٠٪.

■ المواقف الانجازية العملية:
لديك ثلاث فترات تدريسية بخمس وأربعين دقيقة لكل منها. قم بتدريس ثلاث مواضيع في تخصّصك مستخدماً في احداها نظريات ومبادىء بافلوف وواتسون النفسية السلوكية، وفي ثانيها نظريات ومبادىء ثورندايك، وفي ثالثها نظريات ومبادىء كل من غاثري وسكينر وبريماك حسب الحاجة (يجب أن لا تتدنى صحة تطبيق النظريات والمبادىء المطلوبة عن ٨٠٪ في كل حالة).

هذا، وإن استراتيجيات التقييم المستخدمة في الوحدة المنهجية الحالية هي حسب غرضها ومرحلتها في ثلاث أنواع:

■ قبل التدريس (قبل التعلم) تحليلية: تهدف هذه الاستراتجيات كما يبدو من اسمها تحديد درجة معرفة الدارسين لمحتوى الوحدة ثم نوع هذه المعرفة،

حيث يتمكن المختصون (المعلمون) من تعليم أفراد الدارسين لما يحتاجه كل منهم.

■ أثناء التدريس (أثناء التعلم) توجيهية: يهدف هذا النوع إلى ترشيد عمليات التعلم والتدريس للحصول على مزيد من الكفاية والفعالية في تحصيل الاهداف السلوكية للوحدة. إن الاختبارات الدورية القصيرة والمقابلات ووسائل الملاحظة المنظمة والعضوية هي أمثلة لاستراتيجيات تقييم أثناء التدريس.

■ بعد التدريس (بعد التعلم) تحصيلية: تهدف هذه الاستراتيجيات للتحقّق من كفاية تعلم الدارسين لمحتوى الوحدة من معارف ومفاهيم ومهارات لغرض إتخاذ القرار المناسب بخصوص تخريجهم/ توثيقهم.

١٢ ـ استراتيجيات تدريس الوحدة المنهجية:

تتصّف استراتيجيات التدريس التي تتبنّاها الوحدة بتنوّعها الواضح لغرض استجابتها لمتطلبات تعلّم ثلاث فئات رئيسية من الدارسين: متفوقون وعاديون ومتدنوا التحصيل.

ويمكن للمعلم تقسيم الوحدة إلى مواضيع أو دروس يومية تتفق مع إمكانياته وحاجات الدارسين للتعلّم، على أن يراعى عند تدريسها الاستراتيجيات والمبادىء التالية (١٠):

■ تفريد التدريس كلما أمكن لذلك سبيلاً، للاستجابة للحاجات التربوية والنفسية المتنّوعة لأفراد الدارسين المتفوقين والعاديين ومتدني التحصيل.

يمكن للمعلم بهذا الصدد الرجوع لكتابنا: التربية العملية الميدانية، ص ٤٩٩ ـ ٥٠٥.

■ تحفيز الدارسين بالوسائل المناسبة لنوع وحاجات تعلمهم.

■ ادارة وتوجيه تعلم الدارسين بالاساليب والاجراءات المناسبة لنوع وحاجات تعلمهم.

■ تخطيط الاسلوب الادراكي للدارسين قبل اعتماد استراتيجيات التدريس المناسبة لهم أفراداً وجماعات.

■ استخدام استراتيجية التدريس بالبراعة

■ استخدام استراتيجية التدريس القائمة على الاهداف السلوكية.
■ استخدام استراتيجية التدريس المبرمج.
■ استخدام استراتيجية التدريس القائمة على تفاعل الاقران.
■ استخدام استراتيجية التدريس بخطة ترومب.
■ استخدام استراتيجية التدريس القائمة على المشاريع والدراسات والتقارير الفردية/ الجماعية.
■ استخدام استراتيجية التدريس اللفظية الالقائية المباشرة.
■ استخدام استراتيجية التدريس القائمة على خبرات البيئة المحلية.
■ استخدام استراتيجية التدريس القائمة على الوسائل والمواد التعليمية ـ السمعية/ البصرية (أنظر لتفاصيل هذه الاستراتيجيات في ملحق ب بآخر هذا الكتاب).

١٣ ـ الخدمات المساعدة لتدريس الوحدة المنهجية:

■ العاملون:
ـ المدرسون/ المعلمون: يتوجب أن يمتلك هؤلاء تخصصّاً في علم النفس التربوي مع تركيز في نظريات التعلم. كما أن يمتلكوا أيضاً خلفية كافية في التدريس نظرياً وتطبيقياً. أما نسبة المدرسين للدارسين فيمكن أن تكون بحدود ١: ١٥ أو ١: ٢٠ على الأكثر. ـ فنيوا الوسائل التعليمية ـ عرض وانتاج. إن فنيو مركز الوسائل قد يفوا باحتياجات تدريس الوحدة.
ـ نساخ/ كتاب، لأعداد النشرات والمذّكرات والجداول التي تستلزمها عمليات تعلّم وتدريس الوحدة. إن واحد أو إثنين من هؤلاء قد يكون كافياً لهذه الاغراض.
■ التسهيلات التربوية:
يلزم لتعلم وتدريس الوحدة أنواع التسهيلات التربوية التالية:
ـ غرف صفية عادية للتدريس والمناقشات الجماعية غالباً.
ـ قاعة لعرض المواد والوسائل التعليمية.
ـ قاعة أو معمل تربوي لأعمال التدريس بالأقران أو التدريس المصغر، أي

قاعة للتدريب على استخدام مبادىء ونظريات التعلم المطلوبة.

- مقصورات للتعلّم الفردي كلما أمكن ذلك.

■ الآلات والاجهزة التعليمية:

- كاميرا ڤيديو مع الاجهزة التابعة لها.
- كاميرا تصوير فوتوغرافية.
- أجهزة عرض صور معتمة وشرائح وشفافيات رأسية وأفلام ثابتة ومتحركة.
- آلات تصوير ناسخة.
- آلات سحب.

أن الآلات والاجهزة التعليمية المتوفرة في مركز وسائل الكلية أو معهد المعلمين، تكون كافية في الغالب لأعمال تعلّم وتدريس الوحدة..

■ مراجع ومصادر التعلم والتعليم:

تتجمّع مراجع ومصادر الوحدة في ثلاثة أنواع رئيسية هي:

- لفظية مكتوبة Semantic مثل الكتب والمراجع المكتبية والصحف والمجلات والدوريات الاخرى ومرشد المعلم وكتاب عمل الدارس.
- رمزية Symbolic كما هي الحال مع المواد والوسائل التعليمية السمعية/ البصرية بمختلف أشكالها.
- حقيقية Figural كالمدرسين/ المعلمين والخبراء النفسيين والتربويين والزيارات الميدانية المناسبة لموضوع الوحدة.

يتوفر في العادة لكل مرجع أو مصدر من أعلاه: أسمه الواضح ومكان تواجده وكيفية الحصول عليه من الدارسين، أو كيفية دعوته منهم كما هي الحال مع الخبراء.

ملاحق الكتاب

ملحق أ:

أساليب التدريس السائدة في التربية المنهجية المدرسية

ملحق ب:

مسرد المصطلحات الأجنبية

ملحق أ:
أساليب التدريس السائدة في التربية المنهجية المدرسية

يعرض هذا الملحق إثنى عشرة أسلوباً سائداً في التدريس المنهجي، تبدو مجملة كالتالي (١):

أ ـ الأساليب المنهجية في التدريس:

تركز هذه الأساليب على تنظيم المادة المنهجية لغرض تقديمها وتدريسها للمتعلمين بصيغ منتظمة متسلسلة هادفة تؤدي بهم غالباً لزيادة تعلمهم ثم لتذكرها بدرجة أكثر فيها بعد.

تبدو أهم أساليب التعليم المنهجية مع معايير استعمالها كالتالي:

١ ـ المنظمات المتقدمة:

المنظمات المتقدمة هي عبارة عن حقائق عامة/ عموميات/ قواعد/ مبادىء/ مفاهيم/ أحكام/ نظريات/ أقوال مأثورة/ حكم/ أحاديث نبوية/ آيات قرآنية/ أبيات قصيد شعرية، تضم في ثناياها تفاصيل المادة وحقائقها الجزئية المتنوعة.

والمنظمات المتقدمة عادة على نوعين: عامة في حالة المعلومات الجديدة، مثل: يؤدي تنوع زوايا سقوط أشعة الشمس على سطح الأرض الى تنوع المناخات عليها. ومقارنة ـ في حالة ارتباط معلومات التدريس بأخرى سابقة تعلمها التلاميذ، مثل: إن تعامد أشعة الشمس معظم أيام السنة على منطقة الاستواء يجعل مناخها حاراً ممطراً طوال العام.

يراعي المعلم عند تطوير العموميات والمفاهيم العامة (المنظمات المتقدمة)، مبادىء مثل: تمثيل العموميات والمفاهيم للمادة الدراسية

ووضوحها في اللغة والمعنى وشمولها وعمومية صيغها.

أما عند التعليم بالمنظمات المتقدمة فيراعى نوعان من العمليات:

- عمليات ما قبل التدريس وتشمل: الاطلاع الجاد على المادة الدراسية وتطوير عموميات أو مفاهيم عامة شاملة تمثل جوهرها وكافة تفاصيلها، واختيار المعلومات المتصلة بها. تحديد طرق وأنشطة التعلّم والتعليم الضرورية، ثم أخيراً تقسيم/ توزيع المنظمات المتقدمة ومعلوماتها وأنشطتها على وقت الحصة ومراحلها المختلفة.
- عمليات التدريس وتشمل: اعطاء المنظمات المتقدمة في أول الحصة، والتأكد من تعلّم واستيعاب التلاميذ لها قبل البدء بالشرح والتفصيل، ثم توضيح وشرح المنظمات المتقدمة حسب تتابعها ومعلوماتها وأنشطتها المختلفة أعلاه.

وقد أدت نتائج الابحاث التي أشارت معظمها إلى فعالية المنظمات المتقدمة في ارتفاع تعلم التلاميذ المنهجي كماً وكيفاً ونوعاً، إلى التأكد على ضرورة استخدام هذا الاسلوب في تعليم أي منهج مدرسي علمي أو أدبي.

٢ ـ التدريس المبرمج:

إن أهم أساليب التدريس المبرمج هي: الافقية Linear والمشعبة Branching والماثيتيكية Mathetics والآلية الالكترونية ـــ Computer Assisted Lnstruction.

يستعمل التدريس المبرمج في الحالات المنهجية التالية:

- كون عدد كبير من المتعلمين ذوي أسلوب ادراكي فردي مستقل.
- اختصار أو تقصير وقت التعلّم، حيث يتمكّن أفراد التلاميذ بواسطة الاساليب التعليمية المبرمجة من تعلم المعلومات أو السلوك مباشرة دون تشعب أو تفصيل غير ضروريين.
- عدم توّفر وقت كاف لتدريس المنهج، عندئذ يلجأ مخطط المنهج أو المعلم فيما بعد إلى برمجة أقسام محدّدة منه بتعليمها للتلاميذ، لغرض اختصار

المدة وتوفير بعض الوقت لنواحٍ منهجيّة أخرى.

- كون التلاميذ على نوعين: مرتفعي القدرات ومتدنيها، مع عدم إمكانية تطبيق أسلوب التعليم الخاص بالاقران. يعمد المعلمون في مثل هذه الحالة إلى برمجة المنهج كلياً أو جزئياً ليتعلمه مرتفعوا القدرات بشكل فردي مستقل، حتى يتفرغون لأقرانهم متدني التحصيل، أو يتفرغ المعلمون أنفسهم لمثل هؤلاء.
- رغبة المعلمين في تفريد عمليات التعلم المنهجي بشكل كامل.
- رغبة المعلمين في ضبط تعلّم التلاميذ كمياً درجة محسوسة عالية خلال مراحل التعليم المنهجي المتنوّعة.

٣ ـ الاهداف السلوكية:

إن الاهداف التربوية العامة والسلوكية كما أسلفنا في الوحدة الخامسة هي عنصر منهجي أساسي، وخاصة في مناهج الكفايات والاهداف السلوكية والمبرمجة. بالاضافة لهذه الصفة الهامة التي تتمتع بها الاهداف عموماً والسلوكية منها بوجه خاص، فإنها تستخدم هذه الأيام كطريقة تعليمية منهجية ينظم بواسطتها المربون المعارف والمهارات المنهجية حسب اختصاصاتها أو مواضيعها ثم يقومون بتعليمها للتلاميذ بصيغ منتظمة ذات معنى مفيد لتعلمهم.

يستعمل على كل حال أسلوب الاهداف السلوكية في التعليم في الحالات التالية:

- رغبة المربين وخاصة في الادارات المركزية للتعليم، في ضبط عملية التربية المدرسية والتعرّف الدقيق على مدى تعلم التلاميذ للمنهج، ثم محاسبة المعلمين سلباً أو ايجاباً تبعاً لذلك.
- توجيه عمليات التعلّم وحصرها في متطلبات المنهج وغاياته.
- اختصار وقت التعليم المنهجي لأقصر مدة ممكنة له، إما لضيق الوقت أو للانتقال إلى منهج أو نشاط تربوي آخر.
- الحصول على معارف ومهارات محسوسة لدى التلاميذ يمكن ملاحظتها وعدّها وقياسها لديهم.

■ الرغبة في تنويع أساليب التعليم المنهجي وإغناء التربية المنهجية.

ب ـ الاساليب اللفظية الالقائية:

تعتبر المحاضرة والالقاء والقصة والأخبار Telling المباشر من أهم أساليب هذا النوع. تستعمل هذه الاساليب عادة في الحالات المنهجية التالية:

١ ـ كون عدد التلاميذ أكثر من أربعين.
٢ ـ كون المادة المنهجية جديدة تماماً وغير متوفرة في الكتاب المقرر.
٣ ـ كون المناسبة التعليمية متمثلة في تقديم خبرة أو حادثة أو معلومات تمهيدية لاحقة.
٤ ـ كون المناسبة التعليمية متمثلة في توضيح جوانب أو قضايا هامة لمناقشة لاحقة.
٥ ـ كون المناسبة التعليمية متعلقة باشتقاق علاقات رياضية أو حلول لمشاكل أو شرح لنظريات ليست في متناول ادراك التلاميذ.
٦ ـ كون المادة المنهجية صعبة جافة تحتوي على مصطلحات ومفاهيم يتعذّر على التلاميذ تحصيلها.
٧ ـ كون المادة المنهجية مرتبطة باستعمال آلة أو جهاز نادر مرتفع الثمن.
٨ ـ الرغبة في تنويع أساليب التعليم المنهجي وإغناء التربية المنهجية.

جـ ـ الاساليب السائلة:

إن الأساليب السائلة، لما تُثيره في التلاميذ من همم وتفكير ومشاركة فعالة في التربية المنهجية والتعلم، تعدّ أساسية لا غنى عنها لأنتاج الاهداف التربوية المنشودة. من أكثر الاساليب السائلة ممارسة في التعليم هي الأسئلة الصفيّة والحوار والاستقراء، حيث تبدو مع حالات استعمالها كالتالي:

١ ـ الأسئلة الصفية:

■ حثّ أفراد التلاميذ على الاشتراك في التعلّم الصفي ونشاطاته.
■ جذب انتباه التلاميذ.
■ تشجيع التلاميذ وحثهم على المناقشة.
■ اعطاء توضيح لمشكلة صفيّة محدّدة.

■ الاستفسار عن أعمال وواجبات التلاميذ.
■ تشجيع التلاميذ على الاجابة الصحيحة وتوجيههم إليها.
■ التعرّف على نشاطات التلاميذ الخاصة وعلى حاجاتهم ومشاكلهم.
■ التأكّد من فهم التلاميذ واستيعابهم للمادة المنهجية.
■ تحليل نقاط ضعف التلاميذ والتعرّف عليها.
■ اختبار كفاية معرفة التلاميذ للمادة المنهجية.
■ تنويع أساليب التعليم المنهجي وإغناء التربية المنهجية.

٢ ـ الاستقراء:

تتدرّج الأسئلة خلال الاستقراء من المحسوس إلى المجرّد، ومن البسيط إلى المركب ومن الجزء إلى الكل. تتلخص الحالات التي يستعمل فيها الاستقراء بما يلي:

■ زيادة القدرة التفكيرية الفردية عند التلاميذ في خلال التدرج الاستقرائي واعطائهم باستمرار لاجابات صحيحة منطقية.
■ تنشيط العملية التربوية الصفية ومشاركة التلاميذ لإنتاجها.
■ تطوير الفكر الابتكاري لدى التلاميذ من خلال تمرينهم على تكوين المبادىء والعموميات ثم تطبيقها في مواقف حياتية يومية جديدة.
■ تعليم التلاميذ للمهارات التالية:
  * كيفية تشكيل المفاهيم التربوية وغير التربوية.
  * معرفة مُعمّقة لمفاهيم المادة المنهجية.
  * اكتساب كفاية منطقية في اللغة وربط الأفكار.
  * اكتساب طلاقة لغوية ومهارة في تركيبها.
■ تطوير ثقة نفسية لدى أفراد التلاميذ بقدراتهم على العطاء والانتاج.
■ تنويع أساليب التعليم المنهجي وإغناء التربية المنهجية.

٣ ـ الحوار:

ينبع هذا الاسلوب مفهوماً وممارسة من الحوار السقراطي قبل حوالي ٢٥٠٠ سنة، ويستعمل غالباً في الحالات التالية.

■ تنشيط بعض أفراد التلاميذ في المشاركة الصفية.

■ جذب أفراد التلاميذ لمجريات الحصة ومنع تسربهم.
■ تنمية القدرة على الجدل ودحض الآراء والبرهنة.
■ تنمية القدرة الفكرية على الربط وإعطاء الحلول الصحيحة.
■ تنمية الطلاقة اللغوية والقدرة على التركيب اللغوي الصحيح.
■ تنمية الثقة بالنفس وبقدرات التلاميذ الذاتية.
■ تنويع أساليب التعليم المنهجي وإغناء التربية المنهجية.

د ـ أساليب الكشف وحل المشكلات:

يدخل ضمن هذه الأساليب طرق مثل الكشف والاستقصاء وحل المشكلات والمشاريع ودراسة الحالة والأبحاث المخبرية والتجريبية والوصفية. وقد تسلك أي طريقة من أعلاه الاتجاه الاستقرائي أو الاستنتاجي الاستدلالي، أو الاثنين معاً حيث تسمى حينئذ بأساليب الكشف وحل المشكلات المتشعبة.

وقد تتّم أنشطة الكشف وحل المشكلات بتواجد المعلم وتوجيهاته، أو بشكل مستقل من التلاميذ أفراداً وجماعات. ومهما يكن تستعمل هذه الاساليب عموماً في تدريس المنهج في الحالات التالية:

١ ـ تدريس التلاميذ على التفكير الدقيق المثمر.
٢ ـ تعويد التلاميذ على مواجهة المواقف الحياتية مواجهة منطقية سليمة.
٣ ـ تنمية الميل للبحث والتنقيب العلمي، وتطوير سلوك العالم والمؤرخ والباحث لدى أفراد التلاميذ نتيجة ممارستهم الهادفة لهذه السلوك في دراساتهم.
٤ ـ تنمية الأهداف الشخصية لدى أفراد التلاميذ وشَحْذِ الهمم لتحقيقها.
٥ ـ تنمية الشعور بالالفة والعمل المشترك والتعاون الجماعي الهادف.
٦ ـ تنويع أساليب التعليم المنهجي وإغناء التربية المنهجية.

هـ ـ أساليب المناقشة:

يمكن لأساليب المناقشة أن تتّم بإحدى الصيغ التالية: اللجنة والمؤتمر ونقاش الخبراء والدائرة المستديرة والندوة والنقاش الثنائي الجدلي والمنتدي العام والمجموعات الصغيرة والمعلم مع مجموع الفصل. تستخدم المناقشة عموماً في المواقف التربوية التالية:

١ ـ تنمية الاستقلالية في التعلّم حيث تزود التلاميذ مع الممارسة بطريقة ذاتية لتحصيل المعرفة حسب أساليبهم واستعداداتهم الخاصة.
٢ ـ تنمية الاحترام والتفاهم المتبادل والعلاقات الايجابية بين المعلم وتلاميذه والتلاميذ بعضهم ببعض.
٣ ـ تنمية مفهوم المواطن الصالح المشارك بما يملك لتقدم الجماعة وخيرها.
٤ ـ تنمية القدرة على التذّكر واستيعاب المادة المنهجية لفترة أطول نتيجة مشاركة التلاميذ الفعّالة في تعلمها.
٥ ـ تنمية ثقة التلاميذ بأنفسهم وبقدراتهم الفعلية لإنتاج الاراء والحلول السليمة.
٦ ـ نقل قيم وأفكار ايجابية محدّدة من التلاميذ لأقرانهم دون شعور منهم بالتحكّم أو الضغط الخارجي من أحد كالمعلم أو غيره.
٧ ـ إشباع حاجات أفراد التلاميذ الاجتماعية كالانتماء والصداقة والقبول من الآخرين.
٨ ـ الاستجابة لأساليب التلاميذ الادراكية للتعلّم بواسطة الأقران.
٩ ـ تنويع أساليب التعليم المنهجي وإغناء التربية المنهجية.

و ـ الأساليب العملية:

تشمل الأساليب العملية التي يمكن استخدامها في التعليم المنهجي عدة أنواع أهمها: المعمل والشرح العملي. وفيما يلي الحالات التي يمكن استخدام هذه الأساليب فيها.

١ ـ أسلوب المعمل:

- تطوير المهارات العملية وخاصة في مجالات الكيمياء والفيزياء والاحياء، حيث يعتبر المعمل أداة أساسية للتعليم المنهجي.
- تطوير الرغبات والاهتمامات الفردية للتلاميذ في البحث والكشف العلمي.
- تنويع أساليب التعليم المنهجي وإغناء التربية المنهجية.

٢ ـ الشرح العملي:

■ تطوير مهارات عملية صحيحة لدى التلاميذ.
■ تقصير أو اختصار مدة التدريس المنهجي للانتقال لأنشطة أخرى تهم التربية المدرسية.
■ التركيز الخاص على بعض المعارف والمهارات السلوكية لاهميتها التربوية أو الاجتماعية.
■ تنويع أساليب التعلّم المنهجي وإغناء التربية المنهجية.

ز ـ اللعب والمحاكاة والتمثيل التربوي:

تستعمل هذه الأساليب خلال التربية المنهجية في الحالات التالية (٢):

١ ـ تقريب المفاهيم المنهجية النظرية من واقع الحياة الاجتماعية التي يعيشها التلاميذ.
٢ ـ تغيير بعض المفاهيم والقيم بصيغ فعّالة غير مباشرة وذلك بخبرة التلاميذ لها وإحساسهم الحقيقي بنتائجها.
٣ ـ تشويق التلاميذ للتعلم وللتربية الرسمية.
٤ ـ تزويد التلاميذ بفرص للمشاركة في التعلّم كل حسب قدراته ورغبته.
٥ ـ تطوير المهارات اللغوية ووسائل التخاطب العادي لدى التلاميذ.
٦ ـ التغلب على صفات كالخجل أو الحياء لدى أفراد التلاميذ وتنمية الشعور بالثقة والقدرة الذاتية على التعبير والمشاركة.
٧ ـ تطوير الشعور بالتفاهم والألفة والتقارب الاجتماعي بين أفراد التلاميذ ـ تطوير الروح الاسرية لديهم.
٨ ـ تنويع أساليب التعليم المنهجي وإغناء التربية المنهجية.

حـ ـ أساليب التعليم الفردي/ المستقل:

تشمل أساليب التعليم الفردية/ المستقلة على طرق مثل التعيينات والتعليم الخاص ودراسة الحالة. وبينما يمكن استخدام هذه الأساليب في تدريس أي نوع من المناهج المدرسية، إلا أنها تسود تدريس حالتين منهجيتين: مناهج الطفل ثم التعليم المنهجي الخاص بالتلاميذ ذوي الأسلوب الادراكي الفردي/ المستقل. وعلى كل حال، يمكن الاستفادة من أساليب التعليم الفردية/ المستقلة في الحالات المفصّلة التالية (٣):

١ ـ إشباع حاجات نفسية واجتماعية وتحصيلية لدى أفراد التلاميذ من خلال تعييناتهم ودراساتهم المستقلة وتعليم بعضهم بعضاً.
٢ ـ تنمية التعاون والألفة بين المتعلمين باختلاف أعمارهم ومستوياتهم التحصيلية.
٣ ـ تسريع عمليات التعلم المنهجي وزيادة فاعليتها لدى أفراد التلاميذ.
٤ ـ تنمية أساليب التخاطب ومهارات الاتصال اللغوية لدى أفراد التلاميذ، بما يناسب أعمارهم ومستوياتهم طبيعياً (لكن الاقران الذين يقومون بالتعليم الخاص متقاربي السن والمرحلة الادراكية).
٥ ـ إغناء التربية المنهجية وتعميق كفاياتها لدى التلاميذ.
٦ ـ تنمية الشعور بالمسئولية والاستقلالية والمبادرة لدى التلاميذ.
٧ ـ تعويد التلاميذ على استعمال وقت فراغهم بما يفيدهم ذاتياً واجتماعياً.
٨ ـ تنمية العلاقات الايجابية البناءة بين المدرسة والبيت وبين التلاميذ وأولياء أمورهم، وذلك من خلال المتابعة والتعاون والتشاور المشترك والزام كل طرف بنصيبه في عملية التعلم.

ط ـ أساليب التعليم بالبيئة المحلية:

يعتبر التعليم بالبيئة (٤) من أغنى الأساليب وأكثرها فاعلية في التربية المنهجية، لواقعيته واعتياد التلاميذ على وسائله وما يدور فيه. من أهم الأساليب البيئية المستخدمة في التعليم هي الخبراء والمواقع على اختلاف أنواعها ثم الصحف اليومية المحلية. وتتلخص الحالات التي يمكن أن يستخدم فيها بما يلي:

١ ـ الخبراء البيئيون:

الخبير هو كل فرد في المجتمع يتقن بشكل ملحوظ العمل الذي يقوم به. فالخبير بهذا نموذج لغيره، يمتلك في الغالب شخصية محبّبة يَعْترِفُ بمزاياها الناس حوله ويميلون مختارين إلى التعلم منها والاقتداء بمنهجها.

ويتم التعليم بالخبراء أما بزيارة مجموعة من التلاميذ له ومقابلته ثم نقل خبرته لاقرانه بالمدرسة، أو بزيارة المدرسة أو أحد فصولها والتحدّث المباشر مع تلاميذها. ويُستخدم الخبراء في الحالات المنهجية التالية.

■ تنويع أساليب التعليم المنهجي وإغناء التربية المنهجية.
■ تقريب المفاهيم النظرية من إدراك التلاميذ وتسهيل استيعابها من قبلهم.
■ نقل خبرات خاصة لتلاميذ تتعلق بمهنة أو حياة الخبير أو أسفاره.
■ تقوية الشعور بالتقدير والاحترام لأفراد المجتمع وللدور الذي يمكن أن يقوم به كل منهم في تسهيل وإغناء وإدارة الحياة اليومية.
■ تطوير معايير الكمال الانجازي لدى التلاميذ.

٢ ـ المواقع البيئية:

قد تكون المواقع البيئية اقتصادية مثل المصانع والمناجم والمعامل ومزارع الحيوان والاسماك والنبات النموذجية، والتاريخية كالمتاحف الطبيعية والتاريخية والمواقع الاثرية، وإدارية مثل دار الامارة أو المحافظة أو البلدية والمطارات والموانى. ومحطات السكك الحديدية، واجتماعية/ تربوية كالمعارض بمختلف أنواعها والمعاهد والجامعات ودور الرعاية الاسرية وكبار السن والمعوقين، وفردية كما هو الحال في الصناعات اليدوية والتقليدية واستوديوهات الفنانين، وطبيعية كمواقع الانهدامات الأرضية والبراكين والمظاهر الأرضية النادرة مثل الكهوف والمجاري المائية الداخلية والجبال والأودية والسهول الرسوبية.

إن أهم الحالات التي تستخدم فيها المواقع البيئية كما يلي:

■ تركيز انتباه واهتمام التلاميذ على مفهوم منهجي يجسّده الموقع.
■ تقريب وتوضيح المفاهيم والمبادىء المجردة.
■ دمج عدة أفكار أو مفاهيم معاً في مفهوم أو موضوع أو فكرة واحدة.
■ تقريب الحياة المدرسية/ الصفية من الواقع وتقوية الصلات التي تربط عواملها.
■ تشجيع الكشف والفضول العلمي والاجتماعي والبيئي وتحضير التلاميذ للبحث والتعرّف على معطيات البيئة وخباياها.
■ استغلال وقت الفراغ خارج المدرسة بما يفيد تربوياً واجتماعياً.
■ تشجيع وتنمية القدرات الفردية في اللغة والتعبير.

■ تنويع أساليب التعليم المنهجي وإغناء التربية المنهجية.

٣ ـ الصحف اليومية/ المحلية:

لقد أثبتنا الصحف اليومية المحلية ضمن أساليب التعليم البيئية، لارتباطها الوثيق بحياة المجتمع المحلي وما يدور فيه من حوادث وتغيرات وانطباعات نفسية وفكرية.

يمكن استخدام الصحف اليومية المحلية والأجنبية في تدريس أي نوع من المناهج الدراسية وخاصة ما يتصل منها باللغات الاجتماعية.

إن أهم الحالات التربوية التي يُستفاد منها من الصحف اليومية هي (٥):

■ تزويد التلاميذ بمعلومات واقعية بخصوص الحوادث الجارية.
■ تشويق التلاميذ لدراسة المواضيع المنهجية والقيام بمسؤولياتها.
■ تقريب بعض المفاهيم المنهجية وخاصة النظرية المجردة من فهم التلاميذ واستيعابهم.
■ إغناء معرفة التلاميذ العامة آياً كان نوع هذه المعرفة أو مجالها.
■ تقوية وتنمية المهارات اللغوية والاجتماعية المتنوعة.
■ تقريب وتقوية الصلة والمفاهيم بين التلاميذ وأفراد أسرهم من خلال الحديث وتبادل الآراء والانطباعات عما تعالجه الصحف من مواضيع وأخبار.
■ تنمية وتقوية المهارة العقلية واللغوية الناقدة التي تُمكِّن أفراد التلاميذ من التعرّف على صحة المعلومات والأخبار أو زيفها.

ي ـ أساليب التعليم الشخصية:

تركيز هذه الأساليب (٦) على المتعلم كمحور للعملية التربوية تخطيطاً وتنفيذاً ونتائجاً. وقد دعيناها بالشخصية لأنها تبدأ بأفراد التلاميذ وبما يتصف به كل منهم من خصائص نفسية وإدراكية وشكلية، وما يغذونه للتدريس من انطباعات وخبرات ومشاكل، وما يتبنونه من آمال وأهداف شخصية، حيث يأخذ المعلم بأيديهم حسب هذه المعطيات الفردية الشخصية كلها لتحقيق ما يتمنون أو

يريدون بقدراتهم وبقراراتهم البحتة. يقوم المعلم خلال الأساليب الشخصية بدور المستشار الموجّه والمراقب دون تدخل أو تأثير مباشر على أفراد التلاميذ أو نوع أهدافهم.

إن من أهم الأساليب التي تدخل ضمن هذه الفئة: أسلوب التعليم غير الموجِّه (غير المباشر) Non - directive Teaching لكارل روجرز وأسلوب اجتماعات الفصل Classroon Meetings لوليام غلاسر وأسلوب الانشطة الابتكارية Synectics Activities لوليام غوردون ثم التمرين الهادف لزيادة الوعي الإنساني —Awareness Training

تتلخص الخطوات التطبيقية التي يمكن اتباعها من قبل المعلم: بالتعرّف الشخصي على أفراد تلاميذه ثم ملاحظة الواحد منهم ثم الاستماع إليه وتبادل الحديث معه بعناية وتبصّر ثم البدء تدريجياً بمساعدته لاكتشاف خبايا نفسه وإمكانياته واحتمالات الوصول لأهدافه الشخصية وتحقيقها. وتبعاً لهذا كله، فان أساليب التعليم الشخصية تتصّف بطبيعة علاجية وإنسانية، وتتطلّب من المعلم إهتماماً وجهداً ومثابرة خاصة.

إن أهم الحالات التعليمية التي يمكن استغلال الأساليب الشخصية في تنفيذها هي:

١ ـ تنمية عادة المبادرة الفردية لدى التلاميذ.

٢ ـ تعويد التلاميذ على تحمّل المسؤولية وتبعاتها سواء كانت هذه سلبية أو ايجابية.

٣ ـ تطوير قدرة صناعة القرارات العقلانية، والاختيار السليم الذاتي لدى أفراد التلاميذ.

٤ ـ تطوير القدرة الناقدة البناءة كسلوك أفراد التلاميذ الذاتي وللآخرين حولهم.

٥ ـ تطوير القدرة على التكيّف الايجابي الذكي حسب معطيات البيئة البشرية والمادية التي يعيشون فيها.

٦ ـ تطوير الكفاية الذاتية في مواجهة المشاكل والصعوبات الشخصية

(والعامة) والعمل على حلها بأساليب واقعية وهادفة وبناءة.

٧ ـ تطوير الرغبة وحبّ التعاون والاهتمام الإنساني بالآخرين وبحاجاتهم ومصالحهم.

٨ ـ تطوير الإنسان العامل النافع لنفسه ولمجتمعه برغباته وقراراته وقدراته الذاتية دون توجيه قسري أو إملائي من الآخرين.

ك ـ أساليب التعليم بالتعديل السلوكي:

على العكس من أساليب التعليم الشخصية السابقة، فإن أساليب التعديل السلوكي (٧) تقوم على التخطيط المسبق والتغيير المباشر الخارجي لسلوك أفراد التلاميذ.

وهي كسابقاتها ذات طبيعة علاجية تهدف إلى تصحيح سلوك التلميذ التربوي أو الاجتماعي العام، وقد تكون أساليب التعديل السلوكي موزعة حسب الفئات التالية:

١ ـ أساليب التعديل الموجهة لزيادة السلوك.

٢ ـ أساليب التعديل الموجهة لتكوين عادات جديدة.

٣ ـ أساليب التعديل الموجهة لتقليل أو حذف السلوك.

٤ ـ أساليب التعديل الموجهة لتقوية أو صيانة السلوك.

وتستخدم أساليب التعديل السلوكي في الحالات المنهجية التالية:

١ ـ معالجة بعض أنواع السلوك التربوي والاجتماعي العام لأفراد التلاميذ.

٢ ـ الرغبة في تقصير المدة اللازمة لتطوير بعض الكفايات التربوية والاجتماعية لدى أفراد التلاميذ.

٣ ـ الرغبة في ممارسة ضبط كامل على مدخلات وعمليات ومخرجات العملية التربوية.

٤ ـ توفّر عدد ملحوظ من المتعلمين ذوي الأسلوب الادراكي التابع أو الموجّه من الغير في التعلم.

٥ ـ تقوية وصيانة بعض أنواع السلوك التربوي والاجتماعي البالغة الأهمية لدى التلاميذ/ المجتمع والتأكد من توفرها لديهم.

ل ـ أساليب الأنشطة الاضافية المدرسية :

تتبع الانشطة الاضافية عادة المناهج الدراسية وتعمل على إغناء تعلمها وتسريعه وتعميقه لدى التلاميذ، ولهذا تُعرف في العادة بالانشطة الاضافية المنهجية.

وسواء اختصت هذه الانشطة بالنواحي الرياضية البدنية أو الفنية أو الاجتماعية أو الثقافية أو الادارية أو التربوية فانها تستخدم عادة لتحقيق الاهداف التالية:

١ ـ تسهيل التربية المنهجية وإغنائها والتشويق لها.
٢ ـ تطوير القدرات والهوايات الخاصة التي يتمتّع بها أفراد التلاميذ.
٣ ـ رعاية اهتمامات أفراد التلاميذ الدراسية والتشجيع على تركيزها وتخصّصها.
٤ ـ خلق مناسبات عامة تجمع بين المجتمع المدرسي والمحلي، مما يؤدي على زيادة تقاربها وتفهم دور كل منها للآخر والتعاون البناء فيما بينهما.
٥ ـ تنمية التعاون والألفة والقبول المتبادل بين أفراد المجتمع المدرسي، مؤدياً بالتالي لزيادة فاعليـة تعلم المناهج الدراسية.

ملحق ب:
مسرد المصطلحات الأجنبية *

Academic Knowledge of the Curriculum (2)	المعرفة الاكاديمية للمنهج
Accessories (10)	المواد الادوات الاضافية الملحقة
Awareness Training (Apx. B)	التدريب على الوعي الانساني
Branching Programed Instruction (Apx. B)	تدريس البرمجة المتشعبة
Classroom Meetings (Apx.B)	اجتماعات الفصل (كطريقة تدريسية)
Common or general Ed. Curriculum (4)	منهج التربية العامة
Concept Learning (1)	تعلّم المفهوم
Conputer - Assisted Instruction (Apx.B)	التدريس (بمساعدة) بالكمبيوتر
Corpus Callasum (9)	الجسم الجاسيء (للدماغ الانساني)
Curriculum Aims (2,5)	غايات المنهج
Curriculum Design (3)	تصميم المنهج
Curriculum Development (1)	تطوير المنهج
Curriclum Development Constraints (1)	مقيدات/ معيقات تطوير المنهج
Curriculum Development Council (1,4)	مجلس تطوير المنهج
Curriclum Development Teams (1)	فرق أو مجموعات تطوير المنهج
Curriculum Domains (2)	الميادين (السلوكية) المنهجية
Curriculum Foundations (2)	أصول المنهج
Curriculum Guide (11)	مرشد المنهج
Curriculum Knowledge (6)	معرفة المنهج

* تشير الأرقام بجانب المصطلحات الأجنبية إلى وحدات الكتاب التي تتواجد فيه هذه المصطلحات.

Curriculum Making (4)	صناعة المنهج
Curriculum Objectives (5)	أهداف المنهج (السلوكية/ الخاصة)
Curriculum Prospectus (1)	نشرة أعمال المنهج
Curriculum Purposes (5)	أغراض المنهج
Curriculum Support Services (10)	الخدمات المساعدة للمنهج
Curriculum Theory (3)	نظرية المنهج
Developmental Model of the Curriculum (4)	نموذج تطوير المنهج
Developmental Procedure of the Curriculum (4)	اجراء تطوير المنهج
Discrimination Learning (1)	تعلّم التمييز
Educational Facilities (10)	التسهيلات التربوية
Educational Packages (11)	جعب تربوية
Enriching Knowledge (6)	معرفة إغنائية (اضافية في الغالب)
Evaluation Strategy of Learning (8)	استراتيجية تقييم التعلّم
Experiential Knowledge (6)	معرفة الخبرة (الاستطلاعية/ استكشافية)
Figural (10)	شكلي/ حقيقي
General goals (5)	أهداف عامة
General Knowledge (6)	معرفة عامة
Instructional Resources Center (10)	مركز مصادر التدريس
Instructional Resource Unit (11)	وحدة مصادر التدريس
Instructional Strategy (9)	استراتيجية التدريس
Interation Theory (1)	نظرية التفاعل
Interim, Process or enapling Objectives (5)	هدف عملي/ مرحلي
Krowledge Clusters (9)	فئات المعرفة المنهجية
Learning (1)	التعلّم
Learning Center (1,10)	مركز التعلّم
Learning Strategy (1)	استراتيجية التعلّم
Linear Programed Instruction (Apx.B)	التدريس المبرمج افقياً
Logistics of Currculum Development (1)	المستلزمات المادية لتطوير المنهج
Non - Directive Teaching (Apx.B)	التعليم المباشر (الشخصي لكارل روجرز)
Problem Solving (1)	حل المشكلات

Rational Curriculum Plamning (4)	التخطيط المنهجي الواعي (المنطقي)
Role Theory (1)	نظرية الدور (الوظيفي أو العملي)
Rule Learning (7)	تعلّم الاحكام أو القواعد
Semantic (10)	لفظي
Situation Theory (1)	نظرية الموقف (العملي)
Specialized Knowledge (6)	معرفة متخصصة
Structure of Intellect (5)	بناء العقل (لجيلفورد)
Student's workbook (11)	كتاب عمل الطالب
Symbolic (10)	رمزي
Synectics Activities (Apx.B)	الانشطة الابتكارية
System Analysis (3)	تحليل النظام
Task Analysis (4)	تحليل المهمة (التعليمية)
Teacher's Guidebook (11)	كتاب مرشد المعلم
Teaching Unit (11)	وحدة تعليمية
Terminal Objectives (5)	أهداف التخرج النهائية
Trait Theory (1)	نظرية السمات (المميزات الشخصية)
Tyler Rationale (4)	قاعدة تايلر
Verbal Association (7)	الترابط اللفظي

UNIT I

الإعداد والتنظيم لتطوير المنهج

1 — J. Leese and others, The Tcacher in curriculum making (New York: Harper and Row, Publisher, 1961), PP. 395 — 401; D. Pratt, curriculum: Design and Development (New York: Harcourt, Brace,. Jovanovich, Inc., 1980), PP. 122 — 129.

2 — J. Kemp, Instructional Design (Belmont: Fearon Publishers Inc., 1971), P. 86.

3 — Kemp, 1971, PP. 86 — 95.

4 — Adapted from leese and others, 1961, PP. 375, 390 — 396.

5 — Pratt, 1980, P. 129.

6 — Taba, H. Curriculum development: Theory.and Practice. New York: Harcourt, Brace and World, Inc. 1962, P. 482.

7 — Kemp, 1971, PP. 991 — 100.

G. Koopman, curriculum Development (New York: The center for applied Research im Education Inc. ,1966;, PP. 61 — 74: Leese and others, 1961, PP. 430 — 436; A. Oliver, Curriculum Improvement (New York: Harper and Row Publicher, 1977) P. 42.

8 — C. G. Kemp, Perspectives on the Group Process (Boston: Houghton Mifflin Co., 1964), PP. 324 — 333; Leese and others, 1961, PP. 428 — 435.

9 — Taba, 1962, PP. 477 — 484.

10 — A. Goulder, "The Trait Theory," in C. G. Kemp, 1964, PP. 208 — 218; A. Goulder, "The Situationist Theory", in Kemp (ed), 1964, PP. 211 — 221; and H. Jennings, "The Interaction Theory," in Kemp (ed), 1964, PP. 216 — 224.

11 — Lesse and others, 1961, PP. 393 — 399;

١٢ ـ محمد زياد حمدان. تقييم وتوجيه التدريس ـ كتاب للمعلمين والمشرفين التربويين، الفصل الثالث. جدة: الدار السعودية للنشر والتوزيع ١٩٨٤.

12 — B. Smith, W. Stanley and J. Shores, Fundamentals of Curriculum Development,)New York: Harcourt, Brace and world, Inc,. 1957), PP. 467. 473. Taba, 1962, PP. 484 — 490.

13 — Taba, 1962, P. 486.

14 — Adapted from Leese and others, 1961, PP. 452 — 471.

١٥ ـ محمد زياد حمدان. تخطيط المنهج ـ كتاب للدارسين والمشتغلين في الصناعة المنهجية. تونس: الدار العربية للكتاب (تحت الطبع)، الوحدة الخامسة.

15 — Pratt, 1980, PP. 115 — 125; D. Warwick, Curriculum: Structures and Design (London: University of London Press Ltd., 1975), PP. 118 — 124.

16 — C. G. Kemp, 1964, PP. 94 — 107; Koopman, 1966, P. 56; Pratt, 1980, P. 125; and Taba, 1962, PP. 480 — 486.

١٧ ـ محمد زياد حمدان. اساليب التدريس ـ انواعها ومكوناتها وكيميات قياسها. الرياض: دار الرياض للنشر والتوزيع (تحت الطبع).

17 — Leese and others, 1961, PP. 424 — 433.

18 — Adapted from Koopman, 1966, PP. 56 — 69; and Leese and others 1961, PP. 356 — 368.

19 — Adapted from Kemp, 1972, PP. 77 — 85; and Pratt, 1980 PP. 374 — 411.

20 — R. Dunn, and K. Dunn, Administrators Guide to New Programs for Faculty Management and Evaluation (West Nyach, N. Y.: Parker Publishing Co. , 1977), P. 137.

21 — Pratt, 1980, P. 122.
22 — Pratt, 1980, P. 400.
23 — Adapted from Dunn and Dunn, 1977, P. 139.
24 — Dunn and Dunn, 1977, P. 119.
25 — After Dunn and Dunn, 1977, P. 140.

UNIT II

تخصيص غايات المنهج
وانواع معرفته وميادينه السلوكية العامة

١ ـ محمد زياد حمدان. تخطيط المنهج، المصدر السابق، الوحدة الأولى.

٢ ـ محمد زياد حمدان. المنهج ـ اصوله وانواعه ومكوناته. الرياض: توزيع دار الرياض للنشر والتوزيع، ١٩٨٢، الفصل الثاني.

3 — Taba, 1962, PP. 179 — 191 .

٤ ـ انظر لمزيد من التفصيل لكتابنا: المنهج، المصدر السابق، ١٩٨٢، ص ١٧٣ — ١٩٧.

٥ ـ انظر لتضمينات نظريات التعلم للمنهج، لكتابنا: المنهج، المصدر السابق، ١٩٨٢، ص ١٧٥ ـ ١٨٣.

6 — Saylor and Alexander, 1974, PP. 15 — 21, 29 — 35, 42 — 51 172 — 179 — 196 — 208.

٧ ـ محمد زياد حمدان. تخطيط المنهج، المصدر السابق، ١٩٨٣، الوحدة الخامسة.

8 — Saylor and Alexander, 1974, PP. 42 — 51.

UNIT III

تخصيص التضمينات التطويرية لنظريات وتصاميم المنهج

1 — Saylor and Alexander, 1974, P. 195.

٢ ـ محمد زياد حمدان. المنهج، المصدر السابق، ١٩٨٢، ص ٢٣٦.

3 — D. Warwick, Curriculum: Structure and Design (London: University of London Press, 1975), P. 57.

٤ ـ محمد زياد حمدان. تخطيط المنهج، المصدر السابق، ١٩٨٣، الوحدة الرابعة.

UNIT IV

تبني النموذج والاجراء التطويريين المناسبين لصناعة المنهج

١ ـ انظر الوحدة الثالثة من هذا الكتاب، والوحدة الرابعة من كتابنا: تخطيط المنهج، المصبدر السابق، ١٩٨٣.

٢ ـ محمد زياد حمدان. تخطيط المنهج، المصدر السابق، ١٩٨٣، الوحدة التاسعة.

3 — Adapted from E. Eisner, The Educational Imagination (New York: Macmillan Publishing Co., 1979), PP. 143 — 161.

4 — Adapted fron Warwick, 1975, PP. 117 — 127.

5 — Steinaker, N. and Bell, R. Educational Psychology: Experiential Taxonomy. New York: Academic Press, 1979.

٦ ـ محمد زياد حمدان. تخطيط المنهج، المصدر السابق، ١٩٨٣، الوحدة التاسعة.

7 — Adapted from R. Branson, Implementation Issues in Instructional Systems Development: three Case Studies, in O' Neil, (ed), Issues in Instructional Systems Development (New York: Academic Press, 1979), PP. 189 — 197.

8 — Adapted fron Eisner, 1979, PP. 143 — 164.

9 — D. Martin, "Reinventing the Curriculum Wheel." Educational Leadership, Nov. 1981), PP. 135 — 141.

UNIT V

تطوير اغراض واهداف المنهج

1 — After W. Dick, and Associates, "Deriving Competencies: Consensus Versus Model Building," Educational Researcher, V. 10, no. 8, October, 1981, PP. 10 — 16.

٢ ـ محمد زياد حمدان. تخطيط المنهج، المصدر السابق ، الوحدة الأولى.

3 — Adapted from D. Barbee and A. Bouck, Accountability in Education (New York: Petrocelli Books, 1974), PP. 123 — 145.

٤ ـ محمد زياد حمدان ـ تخطيط المنهج ، المصدر السابق، الوحدة الخامسة.

٥ ـ محمد زياد حمدان ـ المنهج، المصدر السابق، ١٩٨٢، ص ٣٧١ ـ ٣٧٤.

6 — B. Bloom and others, Taxonomy of Educational objectives: Handbook I, Cognitive Domain (New York: David Mckay Co., 1974), R. Gagne, The Conditions of Learning (New York: Holt, Rinehart and Winston, 1977); J. Guilford, "Three Faces of Intellect," The American Psychologist, V. 14, 1959, PP. 474 — 490.

7 — D. Krathwohl and others, Taxonomy of Educational Objectives: Handbook II, Affective Domaim (New York: David Mckay Co., 1974).

8 — A. Harrow, A Taxonomy of the Psychomotor Domain (New York: David Mckay, 1972); R. Kibler and others, Behavioral Objectives and

Instructional (Boston: Allyn and Bacon, 1970); and E. Simpson, "The Classification Of Educational Objectives in the Psychomotor Donain , V. 3, (Washington: Gryphon House, 1972.

9 — R. Derr, A Taxonomy of social Purposes of Public School (New York: David Mckay Co., 1973).

10 — Saylor and Alexander, 1974, PP. 179 — 190; N. Steinaker and R. Bell, Educational Psychology: Experiential Taxonomy (New York: Academic Press , 1979), PP. 42 — 55.

11 — Kemp, 1971, PP. 25 — 31.

12 — Smith, Stanley and Shores, PP. 125 — 131.

13 — Pratt, 1980, PP. 144 — 145; Saylor and Alexander, 1974, PP. 177 — 183; and Taba,1962, PP. 201 — 209.

14 — Adapted from Saylor and Alexander, 1974, P. 158.

15 — Saylor and Alexander, 1974, P. 183.

16 — Pratt, 1980, PP. 152 — 162.

17 — Adapted From N. Gronlund, Stating Objevtives for Classroom Instruction (New York: Macmillan Publishing Co., 1978), PP. 12 — 21, 74.

18 — Adapted from A. Champaine and L. Klopfer, Formative Evaluation in Science Curriculum and Development (Pittsburg: U, P. 1974/ 75), P. 192; Gronlund, 1978, PP. 72 — 78; G. Hass, Curriculum Planning: A New APProach (Boston: Allyn and Bacon Inc., 1980), P. 225.

١٩ ـ محمد زياد حمدان. التربية العملية الميدانية. بيروت: توزيع الشركة المتحدة للتوزيع، ١٩٨٢، ص ١٣١.

٢٠ ـ محمد زياد حمدان. تخطيط المنهج، المصدر السابق، الوحدة الخامسة.

20 — Adapted from Taba, 1962, PP. 204 — 217.

٢١ ـ محمد زياد حمدان. التربية العملية الميدانية، المصدر السابق، ١٩٨٢، ص ١٣٢ ـ ١٣٤.

21 — Adapted from Gronlund, 1978, PP. 17 — 35; R. kibler and others,

Objectives for Instruction and Evaluation (Boston: Allyn and Bacon, Inc., 1981), PP. 56 — 89; R. Mager, Goal Analysis, (Belmont: Fearon Publishers, 1972), and R. Mager, Preparing Instructional Objectives (Belmont: Fearon Pub., 1962).

22 — Gronlund, 1978, PP. 33 — 43; and Kibler and others, 1981, PP. 222 — 232.

٢٣ ـ محمد زياد حمدان. تخطيط المنهج، المصدر السابق، الوحدة الخامسة،
محمد زياد حمدان. المنهج، المصدر السابق، ١٩٨٢، ص ١٨٩ ـ ٣٨٨.

24 — Adapted from R. Faunce and N. Bossing, Developing the Core Curriculum (Englewood Cliffs: Prentice — Hall, Inc., 1958) PP. 317 — 328.

UNIT VI

اختيار / تفصيل معرفة المنهج

١ ـ محمد زياد حمدان. تخطيط المنهج. المصدر السابق، الوحدة السادسة.

2 — D. Tanner and L. Tanner, Curriculum Development (New York: Macmillan Publishing Co., 1980), P. 56.

3 — Tanner and Tanner, 1980, PP. 56 — 62.

4 — E. Dale, Building A Learning Environment (Bloomington: PDK, 1972), PP. 46 — 60.

٥ ـ محمد زياد حمدان. تخطيط المنهج، المصدر السابق، الوحدة السادسة.

٦ ـ انظر لتفاصيل هذه المراحل في كتابنا: المنهج، المصدر السابق، ١٩٨٢، ص ١٨٨ ـ ١٨٩، ٣٨٨.

7 — M. Phillips, "Confluent Education, The Hidden Curriculum and the Gifted Child;" K. Wiles, "Seeking Balance in the Curriculum," in G. Hass, Curriculum Plamming: A New Approach (Boston: Allyn and

Bacon, Inc., 1980) PP. 245 — 254, 242 — 250.

8 — Adapted from Kemp, 1971, P. 19.
9 — Taba, 1962, PP. 186 — 193.

١٠ ـ محمد زياد حمدان. تخطيط المنهج، المصدر السابق، الوحدة السادسة.

11 — Adapted from Taba, 1962, PP. 186 — 195.

12 — After J. Henderson and P. Lainer, "What Teachers Need To Know and Teach For Survival on the Planet," JTE, 1973, 24 (1), PP. 8 — 27; and Warwick, 1975, P. 64.

13 — Adapted from Tanner and Tanner, 1980, PP. 68 — 75.

UNIT VII

اختيار / تطوير استراتيجيات التعلّم

١ ـ محمد زياد حمدان. التربية العملية الميدانية، المصدر السابق، ١٩٨٢، ص ٢٨١ ـ ٢٨٢.

٢ ـ محمد زياد حمدان. المنهج، المصدر السابق، ١٩٨٢، ص ١٧٤ ـ ١٧٥.

٣ ـ انظر لمزيد من التفصيل بخصوص خلفيات وخصائص التلاميذ، للمراجع التالية:

محمد زياد حمدان. التربية العملية الميدانية، المصدر السابق، مرشد وكتاب عمل للمتدرب بيروت: توزيع الشركة المتحدة للتوزيع، ١٩٨٢.

محمد زياد حمدان. تعديل السلوك الصفي ـ كتاب علمي وتطبيقي للمعلم. بيروت: توزيع الشركة المتحدة للتوزيع ١٩٨٢.

محمد زياد حمدان. تحضير التدريس الصفي ـ انواعه وعملياته. الكويت: مؤسسة دار الكتب، ١٩٨٢.

3 — Barbee and Bouck, 1974, PP. 38 — 47; Dale, 1972, PP. 56 — 73; P. Sears, E. Hilgard, "The Teacher's Role in the Motivation of the Learner," PP. 187 — 219; and F. Tyler, "Issues Related to Readiness to

Learn," PP. 215 — 249, in, E. Hilgard, Theories of Learning and Instruction (Chicago: University Of Chicago Press; 1964).

٤ ـ محمد زياد حمدان. التربية العملية الميدانية ـ المرشد، ١٩٨٢، ص ٢٧٣ ـ ٣٠٦.

محمد زياد حمدان، التربية العملية الميدانية، المصدر السابق، ١٩٨٢، ص ٤٣٢ ـ ٤٤٠.

4 — R. Fox and Others, School Climate Improvement: A Challenge to the School Administrator (Bloomington: PDK, No Date; B. Kay, Class Size? — The Wrong Question, Trends in Education, 1980/ 82, PP. 44 — 50; and Taba, 1962, PP. 165 — 181.

٥ ـ محمد زياد حمدان. تخطيط المنهج، المصدر السابق، الوحدة السابعة.

٦ ـ محمد زياد حمدان. تحضير التدريس الصفي، المصدر السابق. ١٩٨٢، ص ٢٣٨ ـ ٢٤١.

7 — J. Block (ed), Introduction to Mastery Learning, in Nastery Learning: Theory and Practice (New York: Holt, Rinehart and Winston, 1971), PP. 8 — 14.

8 — B. Bloom, Mastery Learning, (UCLA — CSELP, Evaluation Comment, vol. 1, no. 2, 1968.

9 — L. Horton, Nastery Learning (Bloomington: PDK, 1981).

10 — Horton, 1981, P. 16.

11 — E. Hadden, Evolving Instruction (New York: Macmillan Co., 1970), P. 40.

١٢ ـ انظر لمزيد من التفصيل بهذا الخصوص لكتابنا: الوسائل التعليمية ـ مبادؤها وتطبيقاتها. بيروت: مؤسسة دار الرسالة، ١٩٨٢، ص ٣٦٥ ـ ٣٨٣.

١٣ ـ محمد زياد حمدان. تحضير التدريس الصفي، المصدر السابق، ١٩٨٢، ص ٣٩ ـ ٤٥.

14 — Adapted from T. Stephens and others, Teaching Children Basic

Skills (Columbus: Charles E. Merrill Pub. Co., 1978), P. 78.

15 — D. Cay, Curriculum: Design for Learning : New York: Bobbs Merrill Co., 1966), PP. 167 — 175.

16 — D. Johnson, "Student — Interaction: The Neglected Variable In Educational Researcher, Jan. 1981, PP. 15 — 20; and P. Lippitt, (Bloomington: PDK, 1975).

17 — Adapted from "Peer Tutoring: An Aid to Individual Instruction," The Clearing House, vol. 49, no. 6, Feb. 1976, PP. 278 — 286.

١٨ ـ محمد زياد حمدان. تخطيط المنهج، المصدر السابق، الوحدة السابعة.

18 — B. Veal and M. Antonelli, Capturing the Teaching Moment: Humanizing Education, in A. Roberts, Educational Innavatio Alter-Natives in Curriculum and Instruction (Boston: Allyn and Bacon, Inc., 1975,) PP. 269 — 275.

19 — Adapted from M. Fairweather, "Simulation Games: A Systematic Approach," Educational Technology, vol. 16, no. 1, Jan. 1976, PP. 53 — 60.

20 — Adapted from Hadden, 1970, P. 39.

21 — Adapted from F. Kerlinger, Foundation of Behavioral Research (New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc,, 1973), PP. 699 — 710; and M. Lewenstein, Teaching Social Studies in Secondary and High School (Chicago: Rand Monally, 1963), PP. 411 — 429.

22 — Adapted from W. Merwin, "Models for Problem Solving," The High School Journal, vol. 61, no 3, PP. 127 — 139.

٢٣ ـ محمد زياد حمدان. المنهج، المصدر السابق، الفصل التاسع، ١٩٨٢.

23 — I. Davies, "Presentation Strategies," in, J. Hartley, Strategies for Programmed Instruction: An Educational Technology (London: Butterworths, 1972), PP. 87 — 141.

24 — E. Hein, "Learning to Learm with Independent Study Guide," Peabody Journal of Education,, vol. 55, no. 3, PP. 198 — 217.

٢٥ ـ محمد زياد حمدان. تخطيط المنهج، المصدر السابق، الوحدة السابعة.

25 — Dale, 1972, PP. 61 — 72; W. Gruhm, Student Teaching in the Secondary School (New York: Ronald Press Co., 1954;, P. 110; J. Rathes, "Teaching Without Specific Objectives," in, R. Leeper (ed), Curriculum Concerns in a Revolutionary Era (washington, D. C.: ASCD, 1971), PP. 27 — 34; and Taba, 1962, PP. 312 — 319.

٢٦ ـ محمد زياد حمدان. المنهج، المصدر السابق، ١٩٨٢، ص ٣٨٨ ـ ٣٩٢.
محمد زياد حمدان. تخطيط المنهج، المصدر السابق.، الوحدة السابعة.

27 — R. Szczypkowski, "Objectives and Activities," in Alan B. Knox and Associates, Developing, Administering and Evaluating Adult Education (San Francisco: Josser — Bass Publishers, 1980), PP. 71 — 78.

UNIT VIII

اختيار / تطوير استراتيجيات تقييم التعلّم

1 — M. Scriven, "The Methodology of Evaluation," in B. Worthen and J. Sanders, Educational Evaluation: Theory and Practice (Belmont: Wadsworth Pub. Co., 973), PP. 82 — 88.

٢ . محمد زياد حمدان. تقييم التعلّم. بيروت: دار العلم للملايين، ١٩٨٠، ص ٥٠٥.

٣ ـ محمد زياد حمدان. تقييم التعلّم. المصدر السابق، الفصل الرابع، ١٩٨٠.

٤ ـ عدّل من: محمد زياد حمدان. قياس كفاية التدريس ـ وسائلة وطرقه الحديثة، جدة: الدار السعودية للنشر والتوزيع، ١٩٨٤، الفصل الأول.

٥ ـ محمد زياد حمدان. تقييم التعلّم، المصدر السابق، ١٩٨٠، ص ٢٨٣ . ٣٢٣.
محمد زياد حمدان. التربية العملية الميدانية، المصدر السابق، ١٩٨٢، ص ٣٨٩ - ٤٦١.

UNIT IX

تطوير استراتيجيات تدريس المنهج

١ ـ عدّل من: محمد زياد حمدان. تقييم التعلّم، المصدر السابق، ١٩٨٠، ص ٥٠٥.

٢ ـ عدّل من: محمد زياد حمدان. تقييم التعلّم، المصدر السابق، ١٩٨٠، الفصلان الخامس والسادس.

٣ ـ محمد زياد حمدان. التدريس الحديث. الكويت: مؤسسة دار الكتب، ١٩٨٢، الفصل السادس.

4 — R. Hyman, Ways of Teaching (Philadelphia: J. B. Lippincott Co., 1974), PP. 8 — 15.

٥ ـ محمد حريتاني ـ الدماغ البشري. مجلة الفيصل، ٤٥: ٩١ ـ ١١٤، ١٩٨١.

5 — M. Grady and E. Luocks, Education and the Brain (Bloomington: PDK, 1978); and M. Rennels, "Cerebral Symmetry: An Urgent concern for Education," in Hass (ed), 1980, PP, 201 — 209.

٦ ـ محمد زياد حمدان ـ المنهج، المصدر السابق، ١٩٨٢، ص ١٩٧.

7 — Adapted from Pratt, 1980, PP. 285 — 294; and W. Ragan and G. Shepherd, Modern Elementary Curriculum (New York: Holt, Rinehart and Winston, 1977), PP. 170 — 177.

٨ ـ عدّل جزئياً من: محمد زياد حمدان. تحضير التدريس الصفي. المصدر السابق، ١٩٨٢، ص ٢٢١ ـ ٢٣١.

9 — Pratt, 1980, PP. 290 — 299.

10 — Veal and Antonelli, 1975, PP. 271 — 278.

11 — Ragan and Shepherd, 1977, PP. 170 — 174.

12 — Adapted from Ragan and Shepherd, 1977, P. 186 ·

١٣ ـ محمد زياد حمدان. ادوات ملاحظة التدريس ـ مفاهيمها واستعمالاتها في تحسين التربية المدرسية. جدة: الدار السعودية، ١٩٨٤، الفصل الثالث.

١٤ ـ محمد زياد حمدان. ادوات ملاحظة التدريس ـ المصدر السابق، ١٩٨٤، الفصل الرابع.

١٥ ـ محمد زياد حمدان. ادوات ملاحظة التدريس، المصدر السابق، ١٩٨٤.
محمد زياد حمدان. قياس كفاية التدريس، المصدر السابق، ١٩٨٤.
محمد زياد حمدان. تقييم وتوجيه التدريس، المصدر السابق، ١٩٨٤.

16 — T. Mc Donald, D. Anderson and F. May, Strategies of Curriculum Development (Columbus: Charles E. Merrill Book Co., 1965), P. 89.

17 — Kibler and others, 1981, PP. 51 — 163.

18 — Adapted from L. Bishop, Individualizing Educational Systems, (New York: Harper and Row Publishers, 1972), PP. 560 — 567.

19 — Adapted from R. Thompson, A System Approch to Instruction (Hamden, Conn: Shoi String Press Inc., 1971), PP. 94 — 101.

20 — R. Evans, "Military Curriculum Development," Educational Leadership, Nov. 1981, P. 126.

21 — Evans, 1981, P. 127.

22 — J. Abrams, "Precise Teaching is More Effective Teaching," Educational Leadership, Nov. 1981, P. 143.

UNIT X

توفير / تطوير الخدمات المساعده للمنهج

1 — Pratt, 1980, P. 374.

2 — Adapted from Kemp, 1971 PP. 78 — 84; and Mager, 1975, PP. 80 — 87.

٣ ـ عدّل من: محمد زياد حمدان. تأسيس مراكز الوسائل التعليمية ـ في المدارس والمناطق التربوية. بيروت ـ مؤسسة الرسالة، ١٩٨١، ص ٤٥ ـ ٤٧.

4 — Adapted from R. Bent, H. kronenberg and C. Boardnan, principles of Secandary Education (New York: McGraw — Hill Book Co., 1970), PP. 381 — 405; Faunce and Bossing, 1958.

5 — Mayer. 1975, P. 28; and Tankard, 1974, PP. 71 — 80.

6 — Adapted from W. Hug, Instructional Desing and The Media Program (Chicago: American Library Assn., 1975), P. 111.

٧ ـ محمد حمدان. الوسائل التعليمية، المصدر السابق، ١٩٨٤.

7 — Adapted from C Knapper, Evaluating Instructional Technology (New York: John Wiley and Sons, 1980), P. 137; Leese and others, 1961, PP. 250 — 277; and Ragan and Shepherd, 1977, P. 215.

٨ ـ محمد زياد حمدان. الوسائل التعليمية، المصدر السابق، ١٩٨١.

8 — M. Woodburg, Selecting Instructional materials (Bloomington: PDK, 1978.

9 — After P. Sleeman and others, Instructional Media and Technology (New York: Longman, 1979), P. 107.

10 — Adapted from E. Thompson, How to Write Clearly, AHandout,

١١ ـ عدّل من: محمد زياد حمدان. تأسيس مراكز الوسائل التعليمية، المصدر السابق، ١٩٨١، ص ١٧٠ ـ ١٧٩.

١٢ ـ عدّل من: محمد زياد حمدان. تأسيس مراكز الوسائل التعليمية، المصدر السابق، ١٩٨١، ص ٩٥ ـ ٩٨.

١٣ ـ عدّل من: محمد زياد حمدان. تأسيس مراكز الوسائل التعليمية، المصدر السابق، ص ١٧٣ ـ ١٧٩.

13 — Bishop, 1971, PP. 56 — 63.

14 — CEEP, Guide for planning Educational Facilities (Columbus: CEEP, 1969), PP. 54 — 06.

15 — Kemp, 1971, P. 81.

UNIT XI

تطوير الكتب التربوية المساعدة للمنهج

١ - محمد زياد حمدان. تخطيط المنهج، المصدر السابق، ١٩٨٣، الوحدة العاشرة.

1 — Bishop, 1971, PP. 39 — 45; J. Zaharis and D. Barnard, "Curriculum Anarchy: Managing the Unmanageable," Educational Leadership, Nov., 1981, P. 133.
2 — E. Krug, Curriculum planning (New York: Harper and Brothers Publishers, 1957), P. 210; and Saylor and Alexander, 1974, P. 55.
3 — R. Filbeck, Systems in Teaching and Learning (Lincoln, Nov., PEP, 1974), PP. 83 — 89.
4 — Krug, 1957, PP. 232 — 237; and Saylor and Alexander, 1974, PP. 79 — 87.
5 — Adapted in part from J. Raths, "Worthwhile Activities," in James Raths, Jhon Pancella and James Van Ness, Studying Teaching (Englewook Cliffs: Prentice — Hall, Inc., 1971), PP. 136 — 146.
6 — Adapted from Barbee and Bouck, 1974, PP. 62 — 73; R. Doll Curriculum Improvement (Boston: Allyn and Bacon, Inc., 1978), PP. 361 — 367; Kemp, 1971, PP. 11 — 113; Ragan and Shepherd, 1977, PP. 211 — 219.
7 — Krug, 1957, PP. 242 — 247.

UNIT XII

تطوير وحدة منهجية في نظريات التعلّم:
مثال تطبيقي لوحدات الكتاب الاحدى عشر.

1 — B. Hergerhahn, An Introduction to Theories of Learning (Englewood Cliffs: Prentice — Hall, Inc., 1976), P. 49; and G. Knelbecker, Learning Theory, Instructional Theory and psychoeducational Design (New York: McGraw — Hill Book Co., 1974), P. 61.

٢ ـ محمد زياد حمدان. تخطيط المنهج ، المصدر السابق، الوحدة الاولى.
٣ ـ محمد زياد حمدان. المنهج، المصدر السابق، ١٩٨٢، ص ١٧٧ ـ ١٨٣.
٤ ـ محمد زياد حمدان. المنهج، المصدر السابق، ١٩٨٢، ص ٢٣٤ ـ ٢٣٦.
٥ ـ محمد زياد حمدان. تخطيط المنهج، المصدر السابق، الوحدة الرابعة.
٦ ـ انظر لتفاصيل هذه الفقرة في:
محمد زياد حمدان. تعديل السلوك الصفي، المصدر السابق، ١٩٨٢.

Hergenhahn, 1976; and G. Lefrancois, psychological Theories and Haman Learning: Kongor's Report (Monterey: Books/Cole publishing Co., 1972).

٧ ـ محمد زياد حمدان. تعديل السلوك الصفي، المصدر السابق، ١٩٨٢، ص ١٦١.
٨ ـ محمد زياد حمدان. تعديل السلوك الصفي، المصدر السابق، ١٩٨٢، ص ١٦٢.
٩ ـ محمد زياد حمدان. تقييم التعلّم، المصدر السابق، ١٩٨٠، الفصل الثامن.
١٠ ـ انظر للتفاصيل التطبيقية لهذه الاستراتيجيات الى:
محمد زياد حمدان. التربية العملية الميدانية، المصدر السابق، ١٩٨٢، الفصل الخامس ـ الخامس عشر.
الوحدة السابعة والتاسعة من الكتاب الحالي.
ملحق (جـ) من الكتاب الحالي.

APPENDIX A

ملحق أ: أساليب التدريس السائدة في التربية المنهجية المدرسية

1 — Gage, N. The Psychology of Teaching Methods. The 75th Year — book of the NSSE, Chicago: The University of Chicago Press., 1976; Hyman, R. Ways of Teaching. Philadelphia: J. P. Lippincott Co., 1974; Joyce and Weil, 1972; and saylor and Alexander 1974, PP. 255 — 279.
2 — Heyman, M. Simulation Games for the Classroom. Bloomington:

PDK, 1975; Kelly, E. Dramatics in the Classroom: Making lessons come live. Bloomington. PDK, 1976; Seidner, C. Teaching with Simulations and Games. In, Gage (ed.), 1976, PP. 222 — 261; and Thompson, J. Using Role playing in the classroom. Bloomington PDK, 1978.

٣ ـ محمد زياد حمدان. طرق منهجية للتدريس الحديث، فصل التعينات الحديثة (مخطوطة).

٤ ـ محمد زياد حمدان. الوسائل التعليمية ـ وتطبيقاتها، الفصل السادس. بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٩٨١، ص ٣٦٢ ـ ٣٥٨.

4 — Williams, C. The Community as Textbook. Bloomington: PDK, 1975.

5 — Rhodes, L. and G. Teaching with Newspapers: The Living Curriculum Bloomington: PDK, 1980.

6 — Toyce and weil, 1972, PP. 215 — 276.

٧ ـ محمد زياد حمدان. تعديل السلوك الصفي، المصدر السابق، ١٩٨٢.